

MASTEROPPGAVE

Fantasi og frafall

- En kvalitativ studie om hvordan faglærere ved Vg1 design og håndverk inkluderer elever med spesielle behov i ordinær undervisning

Camilla Lyseid

14.05.2019

LUMSP40714 *Masteroppgave*. Høst 2018 - Vår 2019.

Masterstudium i Spesialpedagogikk, deltid



Sammendrag

Gjennom seks kvalitative forskningsintervjuer formidler faglærere ved Vg1 design og håndverk hvordan de opplever overgangen fra ungdomskolen til videregående skole for elever med spesielle behov. Videre trekkes frem beskrivelser av hvordan de inkluderer disse elevene i ordinær undervisning, og hvordan de samarbeider med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å motvirke frafall i denne elevgruppen.

Formålet med denne studien er å få utvidet forståelse for hvordan lærere legger til rette for et inkluderende læringsmiljø, slik at flest mulig elever med spesielle behov kan fullføre sin utdanning innenfor klassens ordinære fellesskap. Studien kan være av interesse for senere å belyse muligheter og begrensninger ved ulike typer organisering av spesialundervisning for elever med spesielle behov i videregående skole.

Studien er gjort med utgangspunkt i forskning knyttet til spesialundervisning og frafall i videregående opplæring, og ses også i lys av teori knyttet til begrepet inkluderende læringsmiljø. Min problemstilling er som følger: *Hvordan inkluderer faglærere ved Vg1 design og håndverk elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen i videregående skole, og hvordan samarbeider lærerne med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å motvirke frafall i denne elevgruppen?*

Jeg har valgt en abduktiv metodisk tilnærming, hvor jeg veksler mellom å ta utgangspunkt i et etablert teoretisk rammeverk, samtidig som jeg har vært åpen for å oppdage nye temaer og kategorier gjennom analysen. Jeg valgte en slik tilnærming da det er forsket lite på hvordan elever med spesielle behov inkluderes i ordinær undervisning i videregående opplæring, og jeg var usikker på hva jeg ville finne gjennom min studie. Studien baseres på kvalitative analyser av faglærernes ytringer.

Funnene viser at overgangen til videregående skole for elever med spesielle behov er preget av vilkårlig informasjonsflyt, og at mange elever som tidligere mottok spesialpedagogisk hjelp står uten denne formen for ekstra tilrettelegging i videregående skole. Mine funn tyder på at faglærerne strever med å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning, og faglærerne beskriver at samarbeidet med PPT for å motvirke frafall blant elever med spesielle behov ved Design og håndverk, i stor grad handler om å legge til rette for at eleven kan ta Vg1 over to år. Etter endt yrkesutdanning i skolen, stiller sårbare elever uten oppfølging i læretiden, og en kan stille spørsmålsteget ved om noe av frafallet i videregående opplæring kan knyttes til nettopp dette bortfallet av ekstra hjelp og støtte.

Forord

Etter fire år som masterstudent er jeg endelig i ferd med å fullføre. Jeg startet studiet midt oppe i en hektisk småbarnstid, og min datter var bare 1,5 år da første samling fant sted. I løpet av studiet har enda et barn kommet til, og det tredje er på vei. Jeg har derfor mange å takke for at oppgaven leveres til normert tid.

Spesielt vil jeg takke min mann, som har kommet etter til Halden i forbindelse med samlinger, slik at jeg kunne få være mest mulig sammen med familien mens dette sto på. Han har også vært utrolig tålmodig og støttet meg til å stå på videre. Aldri har han tvilt på at dette skulle gå bra!

Videre har jeg fått uvurderlig hjelp av Mamma og Pappa, som har passet barn, vasket hus og laget middag. De har virkelig tatt ekstra vare på meg i denne tiden! Jeg må også rette en stor takk til svigermor Kari, og bonus-svigermor Ingrid, som har bidratt med gjennomlesning og nyttig tilbakemelding på oppgavetekst da jeg trengte det som mest.

Jeg vil også takke de fantasifulle og kreative elevene mine, som har inspirert meg til å skrive denne oppgaven.

Til slutt vil jeg selvsagt takke min veileder, Marie-Lisbet Amundsen, for alle positive oppmuntringer om å stå på videre gjennom denne lange prosessen.

Oslo, 13.mai 2019

Camilla Lyseid

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling	4
1.3 Problemstillingens begreper	5
1.3.1 Elever med spesielle behov.....	5
1.3.2 Inkludering	6
1.3.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning	7
1.3.4 Samarbeid med PPT	8
1.3.5 Frafall	9
1.4 For forståelse som er relevant for prosjektet.....	9
1.5 Masteroppgavens innhold og disposisjon	10
2.0 Vg1 design og håndverk	11
2.1 Formål	11
2.2 Yrkesretting av teorien og fellesfagene	12
2.3 Frafall knyttet til Design og håndverk	12
3.0 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver for oppgaven.....	13
3.1 Nedgang i spesialundervisning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring	14
3.1.1 Hvorfor nedgang i spesialundervisningen?.....	14
3.2 Kritikk av dagens spesialundervisning	16
3.3 Elever med spesielle behov i ordinær undervisning.....	17
3.4 Elever med spesialundervisning i videregående opplæring, hvem er de?	18
3.5 Inkluderende læringsmiljø	19
3.5.1 Rammekriterier	19
3.5.2 Prosesskriterier / Faglig inkludering	20
3.5.3 Indre motivasjon og selvbestemmelse	22
3.5.4 Sosial inkludering	23
3.5.6 Relasjon lærer-elev	23
3.6 Frafall i videregående opplæring	24
3.7 Samarbeid med mellom faglærere og PPT	26
4.0 Metode – Forskningstilnærming.....	27
4.1 Undersøkelsesenheten	29
4.2 Det kvalitative forskningsintervju	31
4.2.1 Intervjuguide	31
4.2.3 Gjennomføringen av intervjuene.....	32

4.4 Forskningsetiske betraktninger.....	33
4.4.1 Informert samtykke.....	33
4.4.2 Konfidensialitet	33
4.4.3 Konsekvenser	34
4.4.4 Forskeren rolle	34
4.5 Analyse av data	34
4.6 Validitet og reliabilitet	35
4.7 Generalisering	37
5.0 Analyse og drøfting av funn	38
5.1 Faglærernes beskrivelser av elever med spesielle behov.....	38
5.2 Overgangen til videregående skole for elever med spesielle behov ved Design og håndverk ..	39
5.2.1 Reduksjon i spesialundervisning i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring ved Design og håndverk	39
5.2.2 Hvordan forklarer faglærerne nedgangen i spesialundervisningen?.....	40
5.3 Kritikk av dagens spesialundervisning ved Design og håndverk	42
5.4 Elever med spesialundervisning ved Design og håndverk	43
5.5 Elever med spesialundervisning ved Design og håndverk, hvem er de?	43
5.6 Inkluderende læringsmiljø ved Design og håndverk.....	44
5.6.1 Rammekriterier	45
5.6.2 Prosesskriterier/Faglig inkludering	46
5.6.3 Mestringsopplevelser hos elever med spesielle behov	48
5.6.4 Selvbestemmelse og indre motivasjon blant elever med spesielle behov	50
5.6.5 Opplevelseskriterier/Sosial og psykisk inkludering.....	51
5.6.6 Relasjon lærer-elev	52
5.7 Samarbeid mellom lærere og PPT for å motvirke frafall	53
5.7.1 Frafall ved Design og håndverk blant elever med spesielle behov.....	53
5.7.2 Samarbeid med PPT	56
6.0 Konklusjon.....	59
7.0 Veien videre	61
8.0 Litteratur	63
Vedlegg 1.....	71
Vedlegg 2.....	73

1.0 Innledning

I denne oppgaven ser jeg nærmere på hvordan faglærere møter elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær tilrettelagt undervisning. I loven står det at eleven da har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, § 5–1). Mange elever får denne opplæringen i egne tilrettelagte klasser, adskilt fra elevene som går ordinært (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009, s.43). Det vises til utbredt brukt av segregerende løsninger:

(...) enetimer, små grupper, og permanent tilhørighet til grupper med redusert elevantall brukes i stor grad, til tross for myndighetenes uttalte ønske om en mer inkluderende praksis ved begynnelsen av Kunnskapsløftet. (Nordahl, 2018, s.143)

Dóra Bjarnason (2010, s.13) mener slike organisatoriske løsninger kan føre til at elever lever sine liv i en spesialverden for spesielle ungdommer. Andre har fokusert på at elever opplever spesialundervisningen i egne grupper som både stigmatiserende og ekskluderende (Haug, 2017). Emma Elisabeth Langøy har studert hvordan det gikk videre med elever som mottok spesialundervisning i videregående skole (Langøy, 2018). Hennes funn tyder på at skolens tiltak og spesialundervisning førte elevene bort fra fellesskapet, og at særordningene gjorde dem utsatte for mobbing. Mange av hennes informanter beskrev at de opplevde en form for dobbelt utenforskap, først ved å bli tatt bort fra det ordinære klassefellesskapet, og deretter ved at de ble koblet til et miljø med andre elever som de ofte ikke identifiserte seg med (Langøy, 2018, s. 87).

Flere andre studier kan også forklare hvorfor myndighetene ønsker en mer inkluderende praksis (Grøgaard, 2002, Markussen, 1999, Myklebust, 1999, gjengitt i Tangen, 2012, s.652). Funnene her tydet på at elever med spesielle behov i ordinær undervisning klarer seg bedre enn elever som mottar spesialundervisning i egne klasser. Også senere studier tyder på at elever med tilhørighet i ordinære klasser får bedre karakterer (Markussen, Frøseth & Grøgaard 2009, s.43). Som følge av kvalitative studier landet derimot disse forskerne på et mer nyansert bilde, og mente at begge løsninger kunne gi gode resultater. Uansett hvordan spesialundervisningen organiseres, understreker Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 29) behovet for spesialundervisning blant elever med spesielle behov. Amundsen (2014, s. 45) viser også til at elever som har mottatt spesialundervisning i ungdomsskolen etterlyser tettere oppfølging i videregående skole.

Ifølge tall publisert av *Utdanningsspeilet* (Utdanningsdirektoratet, 2018) tyder det derimot på at andelen med spesialundervisning i videregående skole er betydelig lavere enn i

grunnskolen. Ifølge deres statistikk er det en nedgang fra 10,8% på 10.trinn, mot 2,6% i videregående opplæring. 8,3% av de som mottok spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen, står altså uten denne ekstra støtten og den individuelle tilretteleggingen i møte med videregående opplæring – og det blir opp til skolens ordinære lærere å gi denne sammensatte elevgruppen tilpasset undervisning.

Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å se nærmere på hvordan faglærere ved yrkesfaglig utdanning, nærmere bestemt ved utdanningsprogrammet Vg1 design og håndverk (DHV1-02) (her betegnet Design og håndverk), møter elever med særskilte behov i den ordinære fagundervisningen. I denne mastergradsoppgaven studerer jeg blant annet hva lærerne gjør for å tilrettelegge undervisningen for det mangfoldet av elever som de møter – med sine ulike forutsetninger, interesser og fremtidige mål – og knytter dette opp mot tanken om å oppnå en inkluderende praksis.

Ifølge Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk (DHV1-02)

(Utdanningsdirektoratet, 2018) er formålet med programfagene læring gjennom praktisk arbeid med materialer, redskaper og teknikker. Utdanningsprogrammet kan føre fram til fagbrev i ett av nærmere 50 ulike yrker. Utdanningen kan også være grunnlag for høyere utdanning innen for eksempel design, håndverk, teknologi, kunst, kultur og pedagogikk.

Mange elever avbryter det videregående skoleløpet. Dette gjelder i særlig grad elever med særskilte behov, og på yrkesfaglige programområder. Jeg har derfor funnet grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt lærerne har innsikt eller kompetanse til å møte elever med spesielle behov, på en god nok måte. På bakgrunn av dette har jeg antatt at en studie med utgangspunkt i programfagene ved Design og håndverk kan være spesielt interessant.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Allerede i 2004 påpekte Baklien, Bratt og Gotaas (2004, s. 22) at frafallet var relativt stort blant elever som har behov for spesialpedagogisk hjelp i videregående opplæring: Ifølge Nordahl (2018, s. 131) viser frafallsstatistikk fra videregående opplæring fortsatt til samme tendens. Frafallet beskrives som bekymringsfull, og koster samfunnet milliarder av kroner (Utdanningsforbundet 2019). Samtidig viser Breilid & Møller Sørensen (2012, s. 633) at frafall gjør det vanskelig, både sosialt og økonomisk for eleven i et livsløpsperspektiv. Reegård & Rogstad (2016, s.10) peker på at frafallet er klart størst blant elevene på yrkesfag, og at det er elevene med mest behov for oppfølging som slutter (Utdanningsforbundet 2019). Det har derfor vært interessant å se nærmere på hvordan faglærere legger til rette for elever

med spesielle behov ved et yrkesfaglig utdanningsprogram, for å motvirke at elever med spesielle behov avbryter utdanningen. Moen Sund & Skulberg (2009) poengterer at det er skolens lærere som er nærmest elevene i deres personlige, faglige og sosiale utvikling. De ser elevene daglig, og er i posisjon til å fange opp og sette inn nødvendige tiltak for elever i faresonen. Fra tidligere studer om frafall er faglærere lite brukt som informanter. En studie fra (Utdanningsforbundet 2009) fremhevet derfor yrkesfaglæreres tanker om hvordan frafall i videregående skole kan motvirkes. Studien er 10 år gammel, og jeg var derfor interessert i å finne ut mer om yrkesfaglæreres tanker om frafall og tiltak har endre seg.

Nordahl (2018, s. 131) poengterer også at det finnes relativt lite forskning om hvordan det tilrettelegges for elever med særskilte behov i videregående opplæring. I litteratursøk jeg selv har gjort, tyder det på at det ikke er skrevet noe hvordan det tilrettelegges for elever med spesielle behov ved Vg1 design og håndverk, og jeg har derfor valgt å følge opp dette nærmere.

Melby-Lervåg & Wie (2018) understreker at om spesialundervisning implementeres på en god måte, trenger den hverken å være segregerende eller stigmatiserende, og kan bygge opp under myndighetenes uttalte ønske om en mer inkluderende praksis. For å møte elever med spesielle behov på en god måte ved Design og håndverk må faglærerne både ha kompetanse til faglig tilrettelegging, og samtidig fokusere på hvordan de kan bidra til at alle elever føler seg som en del av klassens sosiale fellesskap.

Yrkesutdanningen til faglærere inneholder ikke spesialpedagogikk, og det kreves ikke spesialpedagogisk kompetanse for å undervise ved yrkesfaglige utdanninger i videregående opplæring. Det har derfor vært interessant å se nærmere på hvordan de arbeider med å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning, spesielt fordi forskere som Thygesen, Briseid, Tveit, Lansing Cameron, & Velibor (2011, s. 103) hevder at «for å kunne gi disse elevene tilfredsstillende opplæring fordres det en spisskompetanse ut over det en kan forvente at allmennlærere kan gi».

Det har lenge vært kjent at store overganger, som den mellom ungdomskolen og videregående utgjør for ungdommer, kan være omveltende for mange (Bronfenbrenner 1979:7). Ifølge Stortingsmeldingen *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 27) presiseres det at gode overganger «kan være avgjørende for hele elevens skolegang, og dette gjelder spesielt for elever med ulike lærings- eller atferdsvansker».

Det er fra statlig hold en forventning om samarbeid mellom skole og pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT), for å sikre gode overganger for elever med spesielle behov (Opplæringslova, 1998, § 5-6). På tross av bevisstheten omkring gode overganger, viser som sagt forskning at frafallet er relativt stort blant elever som har behov for spesialpedagogisk hjelp i videregående opplæring (Baklien, Bratt & Gotaas, 2004, s. 22). For å snu denne utviklingen ønsket jeg å se nærmere på hvordan lærere kan utvikle sin kompetanse gjennom rådgiving fra PPT, til å møte elevene med behov for spesialpedagogisk hjelp. Gjennom egen praksis, og basert på funn fra tidligere feltarbeid, har jeg etter hvert blitt mer opptatt av hvorvidt det forekommer samarbeid mellom skolene og PPT omkring elevene i overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring ved utdanningsprogrammet Design og håndverk. Mitt inntrykk er at rollefordelingen er nokså fastlåst, hvor PPT i all hovedsak opptrer som sakkyndig instans, mens faglærerne alene står for å utvikle pedagogiske opplegg som tar sikte på å bedre læringsutbyttet til elevene, slik at færre elever faller fra sin utdanning. Barneombudet (2017, s. 71) viser til tilsvarende funn i rapporten *Uten mål og mening*, hvor lærere sier at de mottar svært lite veiledning fra PPT.

Camilla Herlofsen (2013) har forsket mye på hvordan den spesialpedagogiske tiltakskjeden fungerer for elever med behov for ekstra tilrettelegging i grunnskolen. Litteratursøk tyder på at tilsvarende forskning mangler i forhold til overgangen til videregående skole i norsk sammenheng, og forskeren bekrefter dette (via e-postkorrespondanse). Selv om Herlofsen (2013) avdekker mange svakheter i tiltakskjeden i grunnskolen, kan den fra elevens ståsted se ut til å bli erstattet av et enda mer tilfeldig system i den videregående skolen (Kvasbø, 2006, s. 3). Barneombudet peker på at mange elever med behov for spesialpedagogisk hjelp må vente svært lenge før forsvarlig hjelp settes inn, og stiller også spørsmål tegn ved bortfall av nødvendig spesialundervisning (Barneombudet, 2013). Barneombudet poengterer sin bekymring for konsekvensene dette kan ha for elever med spesielle behov, og mener det kan henge sammen med frafall fra videregående skole. Et mål med denne oppgaven har derfor vært å se nærmere på hvorvidt PPT og lærere samarbeider i overgangen til videregående for å motvirke frafall blant elever som har behov for særskilt hjelp og støtte.

1.2 Problemstilling

I denne studien ønsker jeg å belyse hvordan faglærere ved utdanningsprogrammet Design og håndverk beskriver overgangen til videregående skole for elever som tidligere har mottatt spesialundervisning, og hvilke opplevelser de har med å ha elever med spesielle behov i ordinær undervisning. For å hindre frafall blant elever med spesielle behov, må som nevnt

elevene få tilpasset undervisning. Jeg vil også argumentere for at elevene som søker seg inn på en ordinær yrkesutdanning har behov for å oppleve at de er inkludert i klassefellesskapet, både faglig og sosialt. Det finnes derimot lite forskning som belyser hvordan det tilrettelegges for elever med særskilte behov i videregående opplæring.

Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB, 2018) avbrøt 33,2 % av elevene ved Design og håndverk utdanningen før de hadde fullført Vg2 i perioden 2012-2017. Jeg har vært interessert i å finne ut mer om faglærernes tanker om elever med spesielle behov er spesielt representert i denne statistikken. Jeg håper også at jeg gjennom denne studien vil finne ut mer om hvordan PPT bistår skolen i arbeidet med å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov. Jeg har blitt svært nysgjerrig på hvordan faglærere skaper et godt inkluderende læringsmiljø for denne elevgruppen, med håp at en mer inkluderende praksis kan påvirke frafallet ved yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg har formulert følgende problemstilling:

Hvordan inkluderer faglærere ved Vg1 design og håndverk elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen i videregående skole, og hvordan samarbeider lærerne med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å motvirke frafall i denne elevgruppen?

1.3 Problemstillingens begreper

Jeg vil i følgende avsnitt gjøre rede for begreper som inngår i problemstillingen. Det gjelder:

- *Elever med spesielle behov* (Tangen, 2012, Emanuelsson, Persson, & Rosenquist, 2001 og Solli, 2010)
- *Inkludering* (Ainscow, 1999 og Dyssegaard & Larsen, 2013)
- *Samarbeid med PPT* (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011 og Moen, 2013)
- *Frafall* (Markussen, 2016 og Reegård & Rogstad, 2016)

Jeg gjør også rede for *forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning* (Opplæringslova 1998, Melby-Lervåg, 2018), fordi begrepene er relevante for problemstillingen.

1.3.1 Elever med spesielle behov

I denne oppgaven ser jeg nærmere på elever som i faglitteraturen beskrives å ha behov for ekstra tilrettelegging utover ordinær tilpasset undervisning for å yte sitt beste (Tangen 2012, s. 109). Denne sammensatte elevgruppen betegnes gjerne som elever med spesielle behov, med særskilte behov, eller med behov for ekstra hjelp og støtte. Ifølge Barne-, ungdoms- og

familiedirektoratet (2019) dreier dette seg om elever som har nedsatt funksjonsevne, atferdsvansker, lese- og skrivevansker, psykiske vansker eller evnerike elever. Solli & Andreassen (2012, s.176) poengterer også at diagnoser ikke alltid er nødvendig for at lærere skal oppleve at et barn har spesielle behov, og Langøy (2018, s. XI) mener slike gråsoneelever ofte blir sent identifisert og at de står i fare for å falle imellom både i skole og hjelpeapparat.

Solli (2010, s.36) understreker at hvordan elevenes særlige behov forstås og ivaretas, kan ha avgjørende betydning for hvordan eleven møtes. Emanuelsson, Persson & Rosenquist (2001, s. 10-13) viser til to ulike perspektiver eller syn på elever med spesielle behov, og på hvordan spesialpedagogiske tiltak kan eller bør settes inn for å gi elevene mestringmuligheter. Det første perspektivet beskriver forfatterne som kategorisk, hvor en med utgangspunkt i vansker hos eleven forsøker å finne frem til individuelle tiltak. Solli (2010, s.36) mener at tiltak med utgangspunkt i et slikt elevsyn gjerne fører til segregerende løsninger, hvor eleven føres bort fra fellesskapet for å undervises av en «ekspert» i form av en spesialpedagog. Motsatsen er å finne i posisjonen som inntar et relasjonelt perspektiv. Her vektlegges det at barnets vansker kan forstås med utgangspunkt i det sosiale og faglige miljøet eleven inngår. I denne posisjonen mener en at det finnes iboende ekskluderende mekaniser i miljøet, og at man må innta et helhetlig syn på elevens vansker. Dette medfører at spesialpedagogens rolle blir å åpne opp for inkluderende praksis i fellesskapet, og at lærerne i felleskap finner løsninger. I motsetning til å se på barnet som et barn med vansker, ser en i dette kritiske perspektivet på barnet «i» vansker. Solli påpeker følgende:

...om spesialpedagogiske tiltak og inkludering er to sider av samme sak, eller om slike tiltak utgjør barrierer for inkludering, avhenger i stor grad av den spesialpedagogiske forståelsen. (2010, s. 39)

Min spesialpedagogiske forståelse bygger på et relasjonelt perspektiv, som peker på at en person kan oppfattes som funksjonshemmet i noen situasjoner, men ikke i andre (Tangen, 2012, s. 19). Jeg mener derfor at spesialpedagogiske tiltak bør ta utgangspunkt i det faglige og sosiale miljøet eleven inngår, hvor en fortløpende må vurdere innholdet i den vanlige undervisningen og elevens mulighet for deltakelse i fellesskapet.

1.3.2 Inkludering

Ideen om inkluderende undervisning har ifølge Ainscow (2002, s. 147) de siste tiårene blitt et viktig internasjonalt prinsipp. Begrepet bærer med seg mye av ordlyden i salamanca-

erklæringen, som har hatt stor betydning i arbeidet mot en mer inkluderende skole (UNESCO, 1994). I erklæringen understrekes det at alle har krav på utdanning, uavhengig av funksjonsnivå.. I skolesammenheng mener Bjarnason (2010, s. 8) inkludering er å «jobbe mot sosial urettferdighet og redusere ekskludering i alle former, både i undervisningssammenheng og i skolens miljø generelt».

Dyssegaard & Larsen (2013, s. 9) karakteriserer inkludering ved at alle elever har tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Fellesskapet sikres gjennom alles rett til *likeverdig* behandling og deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likeverdig behandling betyr at elevene skal behandles forskjellig ut fra deres behov og forutsetninger, og at skolen skal bygge et fellesskap mellom elevene uavhengig av deres kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger. Ainscow (2002, s. 148) presiserer at det er langt mellom ideal og virkelighet i forhold til å skape en inkluderende praksis mange steder i verden, og Solli poengterer at:

Inkludering kan dermed komme til å fungere som et «honnørord» det er vanskelig å være uenig i, men når det kommer til praksis, fører uklarheten i felles forståelse til at det blir lite håndterbart. (2010, s. 30)

For å få svar på om inkluderingsprinsippet gjennomføres i praksis, kan en se nærmere på hvordan skolen og lærerne evner til å tilby elevene tilpasset opplæring.

1.3.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

I norsk skole vektlegges det at alle elever skal få tilpasset opplæring. Ifølge Opplæringslovas § 1-3 (Opplæringslova, 1998) betyr det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring kan ifølge Damsgard & Eftedal (2014, s. 47) forstås både som holdning og handling. Det vil si at på et overordnet plan handler tilpasset opplæring om et prinsipp hele skolevirksomheten skal arbeide etter. Dette kan følges opp gjennom handling, hvor en jobber mot tilrettelegging for hver elev, slik at elevene opplever mestring og får lyst til å lære. Melby-Lervåg (2018) viser samtidig til forskning som viser at prinsippet om tilpasset opplæring ofte ikke, eller bare delvis gjennomføres i praksis, og for elever med særskilte behov, kan det også være snakk om et ytterligere tilretteleggingsbehov, i form av spesialundervisning.

For de elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, på tross av tilrettelegging, har etter loven rett på spesialundervisning (Opplæringslova 1998, § 5-1). En

kan snakke om en kjede av tiltak fra et problem oppdages til spesialundervisning vedtas. Denne tiltakskjeden involverer et samspill av flere aktører både i kommune, skole og PPT. Tiltakskjeden starter med at lærer melder fra til rektor om behov for spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-4), videre henviser skolen saken til PPT. PPT utreder elever og foretar en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, § 5-3), hvorpå skolen fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning. Ut fra enkeltvedtaket utarbeider skolen en individuell opplæringsplan for eleven, og gjennomfører spesialundervisningen.

For at disse elevene skal nå sine mål, settes det inn ekstra ressurser (Markussen 2009, s. 183). Kommunerevisjonen (2018, s.13) viser at «spesialundervisning kan innebære at eleven jobber etter egne opplæringsmål, at en lærer eller assistent følger opp eleven, eller at eleven får særskilt tilpasset utstyr».

Ifølge Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl (2007, s. 32) er tanken med spesialundervisning å gi elevene et løft, slik at de skal ha mulighet til å nå mål det ikke ville vært mulig å nå uten ekstra hjelp og støtte. Ifølge Olsen (2016, s. 15) skal tilpasset opplæring gjelde for alle elever, og spesialundervisning blir en måte å sikre at de mest sårbare elevene får den tilpasningen de har krav på. Samtidig understreker Olsen at skolens evne til å ivareta elevenes faglige og sosiale behov innenfor fellesskapet, i stor grad er med på å avgjøre skolens behov for spesialundervisning. Behovet ser ifølge Buli-Holmberg og Nilsen (2011, s. 53) ut til å variere fra skole til skole, og Nordahl og Overland (2015, s. 21) understreker at det er sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og behovet for spesialundervisning.

1.3.4 Samarbeid med PPT

For å støtte lærere som tar imot disse elevene i den videregående skolen, kan det virke naturlig at et samarbeid med PPT kan virke positivt inn på elevens læringsutbytte (Moen, 2013, Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. 2011). Mitt fokus i denne oppgaven ligger på samarbeidet mellom skole og PPT, som i Opplæringslova er lovpålagte oppgaver, både for skole og PPT (Opplæringslova, 1998, § 5-1, § 5-3 og § 5-6, andre ledd). Jeg antar at samarbeid mellom lærere og PPT kan motvirke frafall blant elever med spesielle behov i videregående opplæring.

1.3.5 Frafall

I internasjonal forskning om frafall i skolen, er det vanlig å operere med to kategorier. De som består, og resten (Markussen, 2016, s. 23). Det betyr at de som stryker plasseres i samme kategori som elevene som faktisk slutter. Statistisk sentralbyrå (SSB, 2018) har valgt å gradere sin inndeling slik at de skiller mellom de som stryker og de som slutter. Dette har betydning, fordi de to gruppene trenger ulike tiltak for å få fullført sin utdanning (Reegård & Rogstad, 2016, s. 12). I denne oppgaven knytter faglærerne sine beskrivelser til en bred definisjon, og omtaler både elever som styrker og slutter når de beskriver frafall ved utdanningsprogrammet Design og håndverk.

1.4 Forforståelse som er relevant for prosjektet

Det er relevant å trekke frem min egen bakgrunn, og egne erfaringer i forkant av denne studien, fordi de preger måten jeg forstår skolekonteksten elevene jeg ønsker å studere nærmere møter i sin hverdag. Forforståelse er et sentralt begrep innenfor vitenskapsteorien, og spesielt fremhevet innen hermeneutikken. Det er stemmer innenfor det hermeneutiske paradigmet som har tatt et oppgjør med synet på objektiv og sann kunnskap, og påpekt at det ikke er mulig å skille ut hva som er nødvendige forutsetninger for å fortolke et materiale, fra resten av vår forforståelse (Hjardemaal, 2011, s.193). Jeg vil derfor gjøre rede for min forforståelse, både fordi jeg går inn i dette forskningsprosjektet med oppfatninger om hva jeg vil finne, og fordi min forforståelse kan påvirke hvordan jeg fortolker de oppdagelsene jeg gjør underveis i studien (Dalen, 2004, s. 19). Samtidig påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 84) at «kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet». Jeg mener derfor at min bakgrunn og omfattende kjennskap til både Design og håndverk og elever med spesielle behov – samt erfaringer fra overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole – har gjort meg i stand til å stille mine intervjuobjekter gode oppfølgingsspørsmål, for å få et mest mulig utfyllende bilde av hvordan faglærere i videregående opplæring legger til rette for å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning.

Jeg er faglærer i Design og håndverk, og underviser til daglig ved en tilrettelagt avdeling på en videregående skole på Østlandet. Her har jeg stort sett erfaring med at elevene trives, utvikler seg og opplever mestring – både sosialt og faglig, sammen med andre elever med behov for særskilt tilrettelegging. Samtidig har jeg etter mange år som lærer flere ganger erfart at enkelte elever opplever seg stigmatisert og ekskludert fra skolens fellesskap i en slik

tilrettelagt klasse, og jeg har erfart at det kan være vanskelig å få elevene her til å oppleve at de er inkludert i skolens ordinære læringsmiljø. Ved min skole opplever nok noen av elevene at det er ganske klare skiller mellom elevene som går tilrettelagt og ordinært. I noen tilfeller har jeg lurt på om enkelte av elevene hadde hatt mer faglig og sosialt utbytte av å gå i en ordinær klasse. Jeg er derimot usikker på hvordan faglærere inkluderer elever med spesielle behov i ordinær undervisning, og har som nevnt ønsket å studere faglærers beskrivelser og erfaringer knyttet til elever med spesielle behov nærmere. Jeg har forsøkt å fokusere på faglærernes beskrivelser for å holde meg mest mulig åpen i dette prosjektet, og samtidig vært åpen for at andre forhold enn de jeg hadde tenkt på forhånd kunne bringes inn i forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 57).

1.5 Masteroppgavens innhold og disposisjon

Prosjektet presenteres gjennom en masteravhandling på syv kapitler. I kapittel 1 presenterer jeg undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137) og problemstillingen aktualiseres gjennom å vise til omfanget av, og innholdet i spesialpedagogiske tiltak i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring. Jeg beskriver bakgrunnen for valg av tema, og hvorfor dette temaet er viktig å belyse. Videre presenteres problemstillingen (Grønmo, 2007, s. 75), og jeg avklarer sentrale begreper knyttet til problemstillingen. Til slutt gjør jeg rede for min for forståelse (Hjardemaal, 2011, s. 193).

I kapittel 2 presenterer jeg utdanningsprogrammet Vg1 Design og håndverk, for å gi leseren et innblikk i hva som møter elevene ved dette yrkesfaglige utdanningsprogrammet, og for at leseren skal få kjennskap til konteksten denne studien er gjennomført i (Dalen, 2002, s. 27). Jeg viser videre til omfanget av frafall ved Design og håndverk.

I kapittel 3 vises det til tidligere forskning knyttet til spesialundervisning i videregående opplæring som har betydning for min oppgave. Videre tar jeg for meg teori knyttet til begrepet inkluderende læringsmiljø, før jeg ser nærmere på nasjonal og internasjonal forskning om frafall i videregående opplæring. Til slutt redegjør jeg for begrepet samarbeid, og ser nærmere på lovverk og litteratur knyttet til samarbeid mellom lærere og PPT.

I kapittel 4 beskrives metodene jeg har brukt. Her gjør jeg rede for gangen i undersøkelsen, og hvilke metodiske valg jeg har tatt. Videre beskriver jeg analyseenheten, og forklarer hvordan empirien ble samlet inn gjennom kvalitative intervjuer med ulike faglærere. Jeg går nærmere inn på forskningsetiske betraktninger som er relevante for studien, hvordan jeg har

analysert mine funn, og trekker avslutningsvis frem hvordan jeg har sikret undersøkelsens validitet og reliabilitet (Grønmo, 2017, s. 219).

I kapittel 5 presenteres analyse og drøfting av mine funn. Jeg har valgt å presentere dem kategori for kategori, i samme rekkefølge som i kapittel 3. Videre oppsummeres funnene.

I kapittel 6 presenterer jeg min konklusjon. Her presenteres problemstillingen i et mer helhetlig lys, og jeg vil løfte frem studiens mest relevante funn.

I kapittel 7 viser jeg hvilke tanker jeg har om veien videre med tanke på forskning knyttet til spesialundervisning for elever med spesielle behov i videregående opplæring.

2.0 Vg1 design og håndverk

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på programfaget Design og håndverk, og forsøke å gi et overblikk over hva elevene møter på dette utdanningsprogrammet. Jeg har også samlet informasjon om elevene som søker seg hit, og vil vise til tall på frafall fra utdanningsprogrammet.

2.1 Formål

Design og håndverk er et utdanningsprogram som tar sikte på å gi elevene praktiske erfaringer fra produksjon og arbeid innenfor norske design- og håndverksyrker (Utdanningsdirektoratet 2018) Et sentralt formål med faget er at elevene skal utvikle sin tiltro til egne skapende krefter, og opplæringen skal ta utgangspunkt i praktisk skapende arbeid i ulike materialer, teknikker og redskaper. Elevene skal få kjennskap til samarbeid med kunder, brukere og medarbeidere, og utvikle forståelse for ulike håndverksyrker og fremtidige utdanningsmuligheter innenfor fagområdet.

Som følge av reformen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006), ble et bredt spekter av ulike fagretninger slått sammen. Utdanningsprogrammet Design og håndverk kan i dag lede frem til 52 ulike yrker. Det har vært rettet kritikk mot å samle så mange ulike yrkesmuligheter inn i samme grunnkurs (Vg1) i det videregående skoleløpet (Tønder & Skinnerland, 2016, s 36). Dette utdanningsprogrammet skal ivareta store yrker som frisør, og små tradisjonshåndverk som gullsmed og møbelsnekker. Elever kan erfare at de arbeider med materialer og teknikker som de ikke opplever som relevante for deres fremtidige yrkesvalg. Det er også trukket frem at det kan bli en ullen sammenheng mellom utdanning og arbeidsliv, og at dette fører til at elevene ikke ser betydningen av det de lærer på skolen. For eksempel

kan en som vil bli møbelsnekker ha problemer med å se relevansen av å arbeide med hår, og omvendt.

Mange lærere problematiserer at utdanningsprogrammet Design og håndverk har en uklar profil, og at de er usikre på hva slags yrker dette utdanningsprogrammet skal kvalifisere elevene for. Mange lærere har også følt seg usikre på å formidle kunnskap om yrker og faggrener de selv har lite kunnskap om (Tønder og Skinnerland 2016, s. 36).

Som følge av kritikken mot det bredt anlagte Vg1-kurset på Design og håndverk, har Kunnskapsdepartementet bestemt at utdanningsprogrammet skal deles i to nye utdanningsprogrammer. Fra høsten 2020 kan elevene velge mellom Vg1 design og tradisjonshåndverk, og Vg1 frisør, blomster- og interiørdesign. Målet med å samle programområder med felleselementer, er for å sikre en bedre sammenheng mellom hva elevene møter av materialer og redskaper på Vg1, og hva de ønsker å fordype seg i videre.

2.2 Yrkesretting av teorien og fellesfagene

I tillegg til programfagene har elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogram fellesfagene norsk, matte, engelsk naturfag, samfunnsfag og kroppsøving. Det sies også at teorien i fellesfagene har liten relevans for utdanningen elevene har valgt (Repstad, 2013, s. 10). Ifølge Kari Repstad kan dette være årsaken til at Kunnskapsdepartementet i 2010 kom med en tilføyelse i forskriften til Opplæringslova (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Her står det at «opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma» (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 1-3). Med yrkesretting menes at fellesfagenes lærestoff, metoder og fagspråk skal ha relevans for elevenes fremtidige yrkesutøvelse, og at lærerne skal forklare hvordan kompetansen de tilegner seg i fellesfagene kan brukes i programfagene og deres fremtidige yrkesliv.

2.3 Frafall knyttet til Design og håndverk

Søkerne til utdanningsprogrammet Design og håndverk er i all hovedsak jenter. En har sett en sterk nedgang i antall søkere til utdanningsprogrammet, samtidig ser en også at frafallet underveis i utdanningsløpet er stort. Om en ser nærmere på statistikk fra Statistisk sentralbyrå (SSB, 2018) knyttet til Design og håndverk, ser tallene slik ut (*Tabell 1*):

Tabell 1 Elever som startet i Vg1 for første gang angitt høst, etter status for oppnådd nivå i videregående opplæring etter fem år, Design og håndverk. %.
2012-2017

Fullført med studie- eller yrkeskompetanse			Ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse		
	Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring etter fem år	Gjennomført VG3 eller gått opp til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
2058 elever	32,2	17,7	10,3	6,6	33,2

Av tabellen over kan en lese at 49,9 % av elevene på Design og håndverk har fullført etter fem år, 10,3% er fortsatt i opplæring, 6,6 % har strøket i ett eller flere fag eller på fagprøven, mens 33,2 % sluttet underveis.

Det er stor spredning i karaktergrunnlaget til elevene som søker seg til Design og håndverk, og mange strever med høyt fravær. Kombinasjonen lave karakterer og høyt fravær påvirker elevens muligheter for å få seg læreplass.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet opplevde lærere ved utdanningsprogrammet at elevgruppa endret seg. Det rapporteres om flere elever med lav motivasjon og et økt behov for individuell tilrettelegging (Tønder & Skinnarland, 2016, s. 8). Det ser også ut til at flere som søker seg til utdanningsprogrammet er usikre på hva de ønsker å bli, og dermed starter utdanningen med et svakt skolefaglig engasjement. Det kan også se ut til at rådgivere i ungdomsskolen anbefaler utdanningsprogrammet for elever som er skoletrøtte, fordi utdanningsprogrammet er av mer praktisk art, og at dette passer for jenter som er kreative og glade i å tegne.

3.0 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver for oppgaven

Jeg vil først presentere tall knyttet til omfanget av spesialundervisning i videregående opplæring, og presentere ulike syn på hvorfor det finner sted en betydelig reduksjon i dette tilbudet i overgangen til videregående opplæring. Jeg vil videre trekke frem motstridende syn

på om ordinære lærere er i stand til å legge til rette for elever med spesielle behov i ordinær undervisning, eller om det er behov for lærere med mer spesialisert kunnskap. For å studere spesialundervisning i videregående opplæring, må en kunne skille ut de elevene som har, eller har behov for spesialundervisning. Jeg vil vise hvordan dette gjøres, og samtidig trekke frem forskning som belyser hvor ulikt «elever med spesielle behov» defineres av lærere, og vise hvordan dette igjen fører til ulik praksis.

3.1 Nedgang i spesialundervisning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring

Ifølge *Utdanningsspeilet* (Utdanningsdirektoratet, 2018) mottok 4 900 elever i videregående opplæring spesialundervisning skoleåret 2017/18. Det vil si ca. 2,5 % av alle elevene, og tallet rommer både de som har mål om full måloppnåelse og ordinært vitnemål, og de elevene som har mål om kompetanse på et lavere nivå, kalt grunnkompetanse. Tallet tar utgangspunkt i elever som gis et opplæringstilbud etter enkeltvedtak, basert på en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, §5 – 1, §5 – 3). Dette er en betraktelig reduksjon fra ungdomskolen, hvor i overkant av 10% mottok spesialundervisning på 10.trinn. Tangen (2012, s. 651) understreker at lærere står ovenfor en særskilt utfordring i forhold til gråsonelever i videregående opplæring. Gråsoneelever har behov for særskilt tilrettelegging utover tilpasset opplæring, men har ikke rett på spesialundervisning (Wennevold, 2008). Wennevold understreker at dette er en spesielt risikoutsatt gruppe, og stiller spørsmålstegn ved om skolene klarer å legge til rette for deres opplæringsbehov.

3.1.1 Hvorfor nedgang i spesialundervisningen?

Det kan tyde på at en presisering om innstramming knyttet til inntak har hatt innvirkning på omfanget av spesialundervisning i videregående opplæring (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Tidligere hadde alle elever som mottok spesialundervisning i ungdomsskolen fortrinnsrett til videregående opplæring. Med denne innstrammingen i 2013, mistet de fortrinnsretten om de hadde mål om full måloppnåelse. Det ble samtidig innført en plikt til skolene om å vurdere disse elevenes utbytte av undervisningen, før det eventuelt ble henvist til PP-tjenesten og fattet et nytt vedtak om spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Jeg har tidligere trukket frem at dette kan ha sammenheng med ønsket om en mer inkluderende praksis, men Kommunal- og forvaltningskomiteen skrev i en innstilling til Stortinget 2013-2014 (2014, s. 58) at «...utgiftene til spesialundervisning og særskilt tilpasset opplæring har økt forholdsvis mye». Ifølge Vedvik i *Utdanningsnytt.no* (2013) ser innstrammingen ut til å være et forsøk

på å spare på de svakeste, og det kan se ut til at behovet for spesialundervisning har forundstet for mange elever i løpet av den sommeren de slutter på ungdomsskolen.

Barneombudet (2013) skriver i et offentlig tilsynsbrev:

Barneombudet er bekymret for at ny praksis kan føre til bortfall av nødvendig spesialundervisning, og at bortfallet skjer uten begrunnelse i sakkyndig vurdering og behov.

Den markante nedgangen er noe som tas opp i temanotatet *Ressurssituasjonen i videregående opplæring*, utgitt av Utdanningsforbundet (2017, s.3). Her stiller Eirik Lund & Tanya Pedersen Nymo spørsmål ved om elever med særskilte behov i tilstrekkelig grad blir fulgt opp i de videregående skolene. Og det kan være grunn til å dvele litt ved spørsmålet om vi trenger spesialundervisning i videregående opplæring for å skape en inkluderende skole for alle. Markussen, Frøseth & Grøgaard (2009, s. 76) trekker frem at i en spørreundersøkelse med skoleledere i videregående opplæring svarte 34 av 85 ledere at de hadde elever ved sin skole som ikke hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak, men som burde ha hatt det. De begrunner svaret med at sentrale signaler er med på å presse andelen enkeltvedtak ned, slik at elever som reelt sett har behov, ikke får spesialundervisning. Ifølge en kartlegging gjennomført av Wendelborg (2017, s. 6) oppgir 5% av elevene i videregående opplæring at de har nedsatt funksjonsevne, enten i form av psykisk lidelse, funksjonshemming, sanse eller bevegelsesvansker. Tallene indikerer at det er flere elever med behov for særskilt hjelp, enn elevantallet som faktisk mottar slik hjelp i videregående opplæring.

Merete Nilsson, leder i Samfunnsviterne (Samfunnsviterne, 2018), understreker at om ikke disse elevene får den tilretteleggingen de har behov for, betyr det i praksis «at mange barn og unge ikke har muligheten til å fullføre videregående opplæring eller til å ta høyere utdanning».

Nordahl stiller spørsmålstegn ved hvorfor det finner sted en slik dramatisk nedgang i spesialundervisning i overgangen til videregående opplæring, og viser til Mathiesen & Vedøy (2012, gjengitt i Nordahl, 2018, s. 143), som har fremmet flere mulige forklaringer. For det første er elevene nå gamle nok selv til å bestemme om de ønsker å motta spesialpedagogisk hjelp videre. Ifølge Nordahl (2018) trekker Mathiesen & Vedøy også frem lavere elevantall på yrkesfaglige utdanningsprogram som en annen mulig forklaring. Det antas at lavere elevantall gjør det mulig for lærerne ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer å tilby god

tilpasset opplæring. På den andre siden er det viktig å presisere at det er ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene at frafallet i videregående skole er størst. Nordahl (2018) sier at:

Det finnes relativt lite forskning om hvordan det tilrettelegges for elever med særskilte behov i videregående opplæring, men forskning om frafall fra videregående opplæring omfatter i høy grad elever som tidligere har hatt spesialundervisning i grunnskolen. (s. 131)

3.2 Kritikk av dagens spesialundervisning

I rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018, s.7) konkluderer utvalget med at det må betydelig endringer til for å skape en inkluderende skole for barn med særskilte behov i dagens skole. Ekspertgruppen bak rapporten, som det er verdt å merke seg ikke består av en eneste spesialpedagog, mener å finne løsningen i å avskaffe elevens individuelle rett til spesialundervisning, til fordel for et forsterket fokus på tilpasset opplæring for alle elever. For Melby-Lervåg (2018) kan det se ut til at ekspertgruppen mener lovverket medvirker til at elever med spesielle behov ikke får den hjelpen de har behov for til rett tid. Ifølge Solli (2010, s. 39) beskrev et kvalitetsutvalg nedsatt av utdannings- og forskningsdepartementet helt tilbake i 2003 spesialpedagogisk hjelp, basert på en sakkyndig utredning, som en barriere når det gjelder inkludering.

Det kan virke som ekspertgruppen bygger videre på denne argumentasjonen, og ser ut til å mene at fordi rettigheten ikke fungerer, er løsningen å fjerne den. Bjørnsrud & Nilsen (2018) mener forslaget er drastisk, og at det kan få «dramatiske konsekvenser for elever med særlige behov». De stiller seg undrende til at elevene skal få bedre særskilt tilrettelegging av at retten fjernes, og presiser at det elevene i realiteten sitter igjen med, er et generelt prinsipp om tilpasset opplæring. Barneombudet (2017, s. 79) mener mulighetene for å lykkes med spesialundervisningen er stor, forutsatt at man følger lovens anbefalinger og iverksetter forskningsbaserte tiltak. I fagrapporten *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017, s. 4-5) skriver Barneombudet at det ikke er spesialundervisningen i seg selv som ikke nytter, men poengterer at den spesialundervisningen som gis ikke er god nok. Barneombudet vektlegger at spesialundervisningen må gis av lærere med rett fag- og spesialpedagogisk kompetanse, og viser bekymring for utstakt bruk av lærere uten relevant kompetanse og assistenttimer i spesialundervisningen.

3.3 Elever med spesielle behov i ordinær undervisning

Ifølge Nordahl (2018, s. 8) skal ordinære lærere være i stand til å møte behovene til elever med særskilte behov. Bjørnsrud & Nilsen (2018) viser derimot til forskning som tyder på at mange lærere opplever det som svært krevende å møte tilpasningsbehovene til elever med særskilte behov, og da spesielt med tanke på deres manglende kompetanse innen spesialpedagogikk. Bjørnsrud & Nilsen (2018) stiller seg spesielt undrende til hvordan lærere skal rå med dette, når Nordahl (2018, s. 7) samtidig peker på at det er langt flere barn enn de som allerede mottar spesialundervisning, som har behov for særskilt tilrettelegging. De stiller også spørsmålsteget ved om ikke utvalget mener at elever med «særlige behov», trenger mer omfattende kompetanse enn ellers? Dette underbygger Bjørnsrud & Nilsen (2018) med at forskning viser at lærerens kompetanse er avgjørende for elevenes utbytte av spesialundervisningen.

Thygesen et al. (2011) understreker at noen alltid vil ha så spesielle behov at de ikke vil få tilstrekkelig utbytte av tilpasset undervisning i en ordinær klasse. Forfatterne (Thygesen et al., 2011, s. 103) mener at «for å kunne gi disse elevene tilfredsstillende opplæring fordres det en spisskompetanse ut over det en kan forvente at allmennlærere kan gi». Forfatterne argumenterer for at om vi skal få til størst mulig grad av inkludering, som er et viktig prinsipp den norske skolen forsøker å etterstrebe, må vi få lærere med spesialpedagogisk kompetanse inn i den ordinære undervisningen. Ifølge Melby-Lervåg (2018) er den største svakheten ved dagens lovverk at den ikke stiller krav til kompetansen hos den som skal gi spesialundervisningen, og at mye av dagens spesialundervisning gis av personale uten spesialpedagogisk eller allmennpedagogisk kompetanse.

Bjørnsrud & Nilsen (2018) peker også på en sterk mistro til spesialpedagoger i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, og Melby-Lervåg (2018) mener det blir skapt et uriktig bilde av at spesialundervisning ikke fungerer. Melby-Lervåg & Wie (2018) understreker derimot at spesialundervisning har god effekt dersom innholdet har høy kvalitet og at den blir fulgt opp av lærere med riktig kompetanse.

Melby-Lervåg & Wie (2018) skriver at:

En satsing på god, forskningsbasert spesialundervisning kan ha stor samfunnsgevinst, mange har potensial for å bli aktive deltagere i utdanning, samfunn og arbeidsliv. Spesialundervisning kan foregå i klassen eller i mindre grupper, og implementeres

den på en god måte, så trenger dette hverken å være segregerende eller stigmatiserende.

3.4 Elever med spesialundervisning i videregående opplæring, hvem er de?

For å studere dette fenomenet i videregående opplæring, må en kunne skille ut de elevene som har, eller har behov for spesialundervisning. Markussen, Frøseth & Grøgaard (2009, s. 13-14) problematiserer i sin rapport *Inkludert eller segregert?* hvor vanskelig dette er i praksis, spesielt i videregående opplæring. Det er nemlig ikke slik at dette alltid henger sammen med at en elev har sakkyndig vurdering og et formelt enkeltvedtak. Forskerne fant at det også fantes elever som hadde individuell opplæringsplan (IOP), selv uten enkeltvedtak, og konkluderte med at elever som hadde enkeltvedtak og/eller IOP mottok spesialundervisning. Disse funnene er til dels problematiske, da Utdanningsdirektoratet (2017) presiserer at:

...det er i strid med Opplæringslova å gi elever tilrettelagt opplæring eller avvik fra Læreplanverket utover det som følger av kravet om tilpasset opplæring uten at det er fattet et enkeltvedtak.

Markussen, Frøseth & Grøgaard (2009, s. 13-14) fant også en gruppe gråsoneelever som selv, eller læreren deres, definerte at hadde behov for ekstra hjelp og støtte. Dette var elever som verken hadde enkeltvedtak eller IOP, men som likevel fikk en tilrettelegging utover ordinær tilpasset opplæring. Ifølge Mathiesen & Vedøy (2012, s. 3) kan denne praksisavgrensningen knyttes til lærerens opplevelse av at det alltid er elever med behov for særskilt støtte i ordinær undervisning, utover de som har krav på spesialundervisning. Mathisen & Vedøy (2012, s. 3) forklarer at «tilrettelegging av opplæring for denne gruppen har vært forstått som spesialundervisning, selv om det ikke foreligger enkeltvedtak». Tangen (2012, s. 651) sier når man studerer undervisning i videregående opplæring nærmere, er det ikke alltid tydelig hva som er generell tilpasset opplæring, ekstra støtte til enkeltelever og spesialundervisning. Hun mener at vedtak for enkeltelever ofte utløser generelle tiltak som kan komme flest mulig til gode, ikke bare de som har vedtak om spesialundervisning.

Studier presentert hittil i oppgaven tyder på at det er en økning av elever med spesielle behov ved Design og håndverk. Jeg vil i det følgende belyse teori som viser at denne elevgruppen har spesielt utbytte av lærere som har kunnskap og kompetanse om hvordan de kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø i sine klasser.

3.5 Inkluderende læringsmiljø

Begrepet læringsmiljø kan knyttes til Opplæringslovas kapittel 9a, som omhandler elevens skolemiljø (Opplæringslova 1998). Her presiseres det at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er skolens ledelse og lærere som har ansvar for å skape et godt og inkluderende læringsmiljø, og lærerens evne til klasseledelse og til å skape gode relasjoner vektlegges. Lærere som er bevisste på hvordan de kan inkludere elever med spesielle behov, legger til rette for at alle elever kan oppleve reell deltakelse i læringsfellesskapet i klassen. Ifølge Læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger (Læringsmiljøsenderet, 2017) «innebærer dette at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig.»

Elevundersøkelsen har også blitt brukt som forskningsgrunnlag for å si noe om skolens læringsmiljø, da den viser at det er sammenheng mellom kvaliteten på læringsmiljøet, motivasjon, læringsutbyttet, fravær og trivsel (Høst, 2012, s. 20).

Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 189) beskriver tre ulike kriterier som til sammen kan hjelpe oss med å vurdere hvor langt en skole har kommet i sitt arbeid mot å bli en mer inkluderende skole, hvor de ser nærmere på ulike sider ved skolens læringsmiljø. De tre kriteriene deles opp i henholdsvis rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier. Til sammen kan kriteriene si noe om hvordan lærere legger til rette for faglig og sosial inkludering av elever med spesielle behov i ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet 2015).

3.5.1 Rammekriterier

Det første kriteriet omhandler rammevilkårene skolen arbeider innenfor. Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 189) understreker at skolens rammevilkår både kan legge til rette for muligheter, eller skape begrensninger i skolens inkluderingsarbeid. Skolens rammevilkår består av skolens fysiske miljø med dens sammensetning av klasserom og grupperom, skolens økonomiske handlingsrom, dens tilgang på utstyr og materialer, og skolens lærerressurser.

I forhold til skolens lærerressurser, mener Olsen & Holmen (2018, s. 77) at lærere som mangler spesialpedagogisk kompetanse ikke vet hvordan de skal forstå og tilrettelegge for elever med særskilte behov. De mener at dette gjerne resulterer i at hjelpen settes inn for sent. Samtidig problematiserer Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 28) at «det forventes at den enkelte lærer har kunnskaper om å legge opplæringen til rette for elever med særskilte behov». Ifølge Buli-Holmberg & Nilsen (2011, s. 57) tillegger lærere selv spesialpedagogisk

kompetanse stor betydning, og lærere oppgir at kompetansen gjør at de står bedre rustet til både oppdage og tilrettelegge undervisningen for alle elever. Monica Dalen (2013) understreker derfor at utdanning innen spesialpedagogikk for skolens lærere er et viktig innsatsmiddel i inkluderingsarbeidet, for å gi lærerne den kompetansen som skal til for å oppleve at de vil mestre å inkludere flest mulig elever i sin undervisning.

Om en ser nærmere på hvordan yrkesfaglærerutdanningen er bygd opp, ser en at spesialpedagogikk *ikke* inngår i grunnutdanningen. Også i allmennlærerutdanningen er det stilt spørsmålsteget ved hvor lite plass som Wies spesialpedagogikk (Fossvoll, Slettahjell & Thorshaug 2016). Melby-Lervåg (2019) understreker at med den nye lærerutdanningen er det få som tar etterutdanning i spesialpedagogikk, samtidig poengterer hun at er du ukvalifisert som lærer med en spesialisert utdanning innen spesialpedagogikk. Det vil si at den spesialpedagogiske kompetansen havner langt unna barn og unge.

Skolens økonomiske ressurser, med tanke på å kunne sette inn ekstra og kompetent hjelp, er et annet viktig rammevilkår i inkluderingsarbeidet. Tangen (2012, s.113) påpeker at skoler ikke kan avslå å sette inn ekstra ressurser for å innfri en elevs rett til spesialundervisning, men Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 28) poengterer at «fylkeskommunenenes økonomiske rammer for den ordinære undervisningen har betydning for retten til og omfanget av den spesialundervisningen som tilbys». Videre kan man se nærmere på skolens fysiske forhold, med dens muligheter til å dele klassen opp i grupper fordelt på ulike rom, eller ulike seksjoner i klasserommet. Slik kan læreren legge til rette for at ulike elevgrupper kan arbeide med kvalitativt ulike oppgaver på samme tidspunkt (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 190).

3.5.2 Prosesskriterier / Faglig inkludering

Prosesskriteriene tar nærmere for seg hvordan skolen gjennomfører og organiserer undervisningen. Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 190) understreker at:

...særlige viktige prosesskriterier er graden av tilpasning og differensiering av undervisningen og organiseringen av arbeidet slik at alle elevene kan delta aktivt og meningsfylt i det faglige fellesskapet.

Det er en forventning om at den ordinære undervisningen også tilpasses elever med moderate lærevansker og funksjonsnedsettelse (Buli-Holmberg & Ekeberg 2016, s. 25). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013, s.195) handler tilpasset undervisning om å velge lærestoff som gir elevene passe utfordringer, hjelpe elevene til å sette realistiske opplæringsmål, få elevene

til å fokusere på forståelse og mening, og få elevene til å erfare at innsats nytter. I en veileder om tilpasset opplæring viser Utdanningsdirektoratet (2016) blant annet til variasjon i tempo, progresjon, nivå, lærestoff, organisering av opplæringen og arbeidsmåter.

Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 198) beskriver at differensiering kan innebære at elevene arbeider med ulikt lærestoff og oppgaver, og at mengden arbeidsoppgaver tilpasses den enkeltes forutsetninger. Læreren kan også variere hvor mye tid hver enkelt elev får til hver oppgave, og variere bruken av avveksling og hvile. Læreren kan også differensiere mellom ulike vurderingsformer. Skaalvik & Skaalvik forklarer hvordan differensiert undervisning kan se ut i praksis, og utdyper at:

En elev med generelle lærevansker kan både ha behov for et forenklet lærestoff, eventuelt et annet lærestoff, langsom progresjon ved innlæring av nytt stoff, hyppig repetisjon for å holde kunnskaper og ferdigheter ved like, og anledning til å ta pauser og skifte mellom praktiske og teoretiske aktiviteter etter behov. (2013, s. 198).

Når det legges til rette for tilpasset og differensiert undervisning, er målet at elevene skal møte oppgaver de opplever å mestre. Denne mestringsopplevelsen kan igjen skape en forventning om mestring hos elevene i møte med nye oppgaver (Bandura, 1977, s. 193). Ifølge Meland (2011, s. 21) påvirker forventning om mestring både elevens utholdenhet og innsats, som igjen virker inn på elevens motivasjon.

Det er derimot stilt spørsmålstegn ved ordinære læreres kompetanse til å tilby alle elever tilpasset opplæring for innenfor ordinær undervisning (Thygesen et al., 2011, s. 103), og om elever med spesielle behov blir møtt på en adekvat måte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25). I en studie gjennomført av Dóra Bjarnason (2010, s. 11) fant hun at jo lenger ut i utdanningsløpet elevene kommer, jo mer strevde ordinære lærere med å ivareta tilretteleggingsbehovene til elever med spesielle behov. De faglige kravene ble for høye, og hun fant at lærerne ikke støttet elevene nok til å kunne delta i de felles aktivitetene i klassen. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 29) problematiserer at det kan være krevende at alle elever, uavhengig av funksjonsnivå, skal innlemmes i ordinær tilpasset undervisning. De mener at om eleven faglig befinner seg langt fra sine medelever, tviler de på at læreren klarer å legge til rette for faglig inkludering, og stiller spørsmålstegn ved om eleven heller vil oppleve å komme til kort og føle seg utenfor fellesskapet. Ifølge Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 30) vil ikke alltid et differensiert undervisningstilbud være nok. De mener det er en

av grunnene til at spesialundervisning gjerne organiseres i mindre grupper i videregående opplæring.

3.5.3 Indre motivasjon og selvbestemmelse

I tillegg til differensiering, handler altså tilpasset opplæring også om å gi elevene realistiske utfordringer og valgmuligheter. Dette vektlegges spesielt i teorien om selvbestemmelse og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002). Deci & Ryan (2002, s.7-8) mener at tre psykologiske behov må dekkes for å at en person skal drives av indre motivasjon. Det er behovet for selvbestemmelse, behovet for kompetanse og for tilhørighet. Det første behovet dekkes om eleven selv får være med å fatte beslutninger, ta valg og bestemme retningen på egen læreprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.212). Deci & Ryan (2002, s.10) mener også at mennesker som er indre motivert for en oppgave, viser større innsats ovenfor oppgaven, og anstrenger seg mer for å fullføre den enn de som er ytre motivert. Manger (2012) mener dette kan forklares med at elevene som drives av indre motivasjon arbeider med noe fordi det er spennende, interessant og personlig berikende. Deci & Flaste (1995, s.10) poengterer samtidig at de fleste er av den oppfatning at den mest effektive formen for motivasjon den eksterne, for eksempel fra en kompetent lærer. I skolesammenheng mener derfor Reeve (2015, s.24) at mange lærere forsøker å motivere sine elever av forhold utenfor selve aktiviteten. Slik ytre motivasjon kan dreie seg om ros, belønning, straff eller gode karakterer. Strategier i form av belønning eller straff som mange lærere tar i bruk for å motivere sine elever, er ifølge Reeve (2015, s. 24) gjerne ineffektive. Gjennom forskningen til Deci & Ryan (2002, s.10) er det derimot blitt en større forståelse for at elever som drives av ytre motivasjon gjerne mister glede og utbytte av læringsprosessen, og at lærere derfor må ha som siktemål å styrke elevens indre motivasjon i forhold til oppgavene de arbeider med.

Opplæringen bør bygge opp under elevens fremtidige yrkesfaglige målsetninger for å styrke deres indre motivasjon for skolens læringsarbeid (Repstad, 2013, s.10). For å styrke elevenes kompetanseutvikling må en ta utgangspunkt i elevens personlige interesser, behov og muligheter (Reeve, 2015, s.24).

Det siste psykologiske behovet Deci & Ryan (2002, s.7) vektlegger i sin teori om indre motivasjon er elevens behov for tilhørighet og anerkjennelse. Ifølge forskerne kan det se ut til at elever blir mer motiverte og trygge på skolens oppgaver om de opplever at læreren er engasjert i samspillet med elevene. De mener derfor at eleven må oppleve at både medelever og lærere bryr seg, og at eleven gjengjelder slike følelser. I klasserommet er behovet nært

knyttet til opplevelsen av at læreren viser varme, omsorg og anerkjennelse for den enkelte elev, noe som ser ut til å stor betydning (Wendelborg, Røe & Skaalvik, 2011, s.15).

3.5.4 Sosial inkludering

Opplevelseskriteriene sier noe om hvordan elevene opplever skolen, både faglig, sosialt og emosjonelt. Det vil si at elevene utvikler forventninger om å mestre, at de opplever motivasjon for skolearbeidet, trives, utvikler følelse av deltakelse i fellesskapet og av at de er trygge på skolen. En studie gjennomført av Skaalvik & Skaalvik (2006, gjengitt i 2013, s.191) viste at elever med ulikt prestasjonsnivå opplever skolen svært forskjellig, og at elevene som presterer svakest rapporterer om lavere motivasjon for skolearbeid, lavere innsats og lavere trivsel. De opplever undervisningen som mindre tilpasset sine forutsetninger, og rapporterer lavere følelse av tilhørighet til klassen eller skolen. At skolens og dens lærere legger til rette for et godt psyko-sosialt læringsmiljø utgjør dermed det siste kriteriet en kan se nærmere på når en vil vurdere hvordan skolen legger til rette for inkludering.

3.5.6 Relasjon lærer-elev

Skaalvik & Skaalvik (2013, s.224) påpeker at «elever som har faglige vansker, har ofte lav sosial status i klassen. De tenderer til å bli mer avvist, mer isolert og til å ha et svakere sosialt nettverk enn andre elever». For at sårbare elever skal oppleve at de er inkludert i det sosiale og faglige fellesskapet i klassen, er det derfor viktig at de blir godtatt med sine sterke og svake sider. I en rapport om kvaliteten på yrkes- og fagopplæringen, peker Olsen, Karlsen & Reegård (2012, s.20) på at elevenes innsats og motivasjon blir positivt påvirket av en god relasjon med læreren. Reegård & Rogstad (2016, s.11) trekker også frem forskning som vurderer relasjonen mellom lærer og elev som avgjørende for elevenes læringsmotivasjon. Funn analysert av Bergkastet, Dahl & Hansen (2009, s.14) viser videre at «en interessant sammenheng er at variablene *tilpasning* av undervisningen og *hjelp og støtte* fra lærer har sterk sammenheng med elevenes opplevelse av sin relasjon til læreren».

Hamre & Pianta (2005, s. 949) har sett nærmere på om emosjonell støtte til sårbare elever kan ha betydning for hvordan de klarer seg, både sosialt og skolefaglig. Forskerne fant at kvaliteten på interaksjonen mellom eleven og lærer hadde betydning, og at læreren gjennom emosjonell støtte kan skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt miljø i klassen. Ifølge Hamre & Pianta handler emosjonell støtte om å utvikle gode relasjoner til elevene, og styrke båndene elevene imellom. En viktig del av emosjonell støtte handler om å anerkjenne

elevens livsverden. Det vil si at læreren evner å ta elevens perspektiv, viser at hun bryr seg, og bekrefter at hun trives i elevens selskap. Ifølge Schibbye (2004, s. 247) er anerkjennelse evnen til å kunne sette seg inn i andres opplevelser og handler også om speiling, lytting og innlevelse. Ved yrkesfaglige utdanningsprogram er Olsen, Karlsen & Reegård (2012) spesielt opptatt av elevens mulighet til å få delta i en faglig yrkespraksis der de kan utvikle tilhørighet og oppleve fellesskapets anerkjennelse.

For å støtte lærere som tar imot elever med spesielle behov i den videregående skolen, kan det virke naturlig at et samarbeid med PPT kan virke positivt inn på elevens læringsutbytte og slik hindre frafall blant elever med spesielle behov. Jeg vil først se nærmere på nasjonal og internasjonal forskning som belyser *hvem* som avbryter videregående opplæring, og vise til teorier om *hvorfor* disse elevene faller ut. Jeg vil videre se nærmere på hva samarbeid mellom PPT og elevens lærere kan innebære i denne sårbare overgangen.

3.6 Frafall i videregående opplæring

98% av elevene som går ut av grunnskolen går rett over i videregående opplæring (NOU 2019:3, s. 45). Ifølge tall fra statistisk sentralbyrå (SSB, 2018) fullførte 74,5% av alle elevene som startet i videregående opplæring høsten 2012 med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år. Ifølge Tom Granseth (2018) er dette en økning med 5% fra Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Tallene viser samtidig at det er et stort gap mellom gjennomføringsgraden ved studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og det har de senere årene vært mye snakk om frafallet i videregående opplæring (Breilid & Møller Sørensen 2012, s.633). Av elevene som startet på studiespesialiserende i 2012, var det 87 % som hadde fullført etter fem år. På yrkesfaglige utdanningsprogram var tilsvarende tall 60 %. Bekymringen har derfor i størst grad vært rettet mot frafallet ved yrkesfaglige utdanningsprogram, fordi det er her frafallet har vært størst (Reegård & Rogstad 2016, s. 10).

Eifred Markussen (2016, s. 32-37) har sett nærmere på hvem det er som avbryter videregående opplæring. Hun trekker frem fem forhold som ser ut til å ha betydning for utfallet av videregående opplæring, henholdsvis kjønn, etnisitet, tidligere skoleprestasjoner, sosial bakgrunn og elevenes skolefaglige engasjement.

For det første ser hun at det er flere gutter enn jenter som både stryker og slutter. Dette bekreftes også i den offentlige utredningen *Nye sjanser bedre muligheter* (NOU 2019:3, s.45), hvor det står at «...langt flere jenter enn gutter fullfører videregående opplæring». Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB, 2018) i perioden 2012-2017 var det henholdsvis

26,7% gutter, og 21,2% jenter som sluttet underveis. Rumberger (2011, s. 182) fant derimot at når en tok høyde for en rekke andre forhold, viste det seg at det faktisk var en høyere andel jenter enn gutter som sluttet på videregående. Også Markussen (2016, s. 32) viser til studier hvor han ikke fant noen klar betydning av kjønn for å slutte før tiden. Det er dermed noe usikkerhet knyttet til hvilken betydning kjønn har for gjennomføringen av videregående, men trekkes altså frem i nyere forskning på temaet (NOU 2019:3, s. 45).

Videre viser Markussen (2016, s. 33) at majoritetsungdom har større sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring enn ikke-vestlige innvandrere og deres etterkommere. Dette kan ifølge Rogstad (2016, s. 133) delvis forklares med mangel på motivasjon, oppfatning om at man vil bli diskriminert i arbeidslivet og ulik verdsetting av skole og arbeid. Spesielt gutter med innvandrerbakgrunn har vakt stor bekymring, og i avgangskullet fra 2017 viser SSB (2018) at mange med kort botid i Norge går ut av skolen med stryk i mange fag på grunn av dårlige norskkunnskaper. Denne gruppen mangler ofte karakterer fra ungdomsskolen, noe som generelt viser seg å ha den sterkeste innvirkningen på kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring (Markussen 2016, s. 34).

Forskning viser altså at det er en klar sammenheng mellom karakterene elevene får på 10.trinn, og måloppnåelse på videregående. Markussen (2016, s. 34) viser også til internasjonal forskning hvor Rumberger (2011, s. 160) bekrefter samme funn: «Research suggest that educational performance, especially during high school, is the single most important predictor of whether students drop out or graduate from high school».

Reegård & Rogstad (2016, s. 10) mener frafallet på yrkesfag kan knyttes opp mot *hvem* som starter her, både med tanke på karaktergrunnlag fra ungdomsskolen, sosial bakgrunn og motivasjon for skole. Dette underbygges av Stortingsmeldingen *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2013), hvor det står at:

Elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer har et langt svakere skolefaglig utgangspunkt fra grunnskolen enn elever på studieforbereende utdanningsprogrammer, og dermed langt lavere sannsynlighet for å gjennomføre og bestå videregående opplæring. (s. 43)

Elevers engasjement for skole ser i både norsk og internasjonal forskning ut til å ha avgjørende betydning for å forklare kompetanseoppnåelsen til elevene. I internasjonal litteratur er en engasjert elev beskrevet som en som møter opp, viser glede over arbeidet, og er motivert for læring (Rumberger, 2011, s. 151). Markussen (2016, s. 35) mener

engasjement for skolen dreier seg om å oppleve skolen som et sted man hører til, identifiserer seg med, og et sted hvor man yter en innsats slik at man tilegner seg ny kunnskap.

Ifølge Idunn Brekke og Liza Reisel (2017) ser også psykisk helse ut til å være en viktig forklaring på hvorfor mange faller ut av videregående opplæring. Dårlig psykisk helse kan relateres til ulike bakgrunnsfaktorer hos ulike elevgrupper, og således krever ulike tiltak. Reisel forklarer at for elever fra dårlige sosioøkonomiske kår er det ofte mistrivsel og dårlige opplevelser i klassen som gjør at de slutter, mens elever fra bedrestilte familier ofte beskriver at det er forhold knyttet til familie og venner som får avgjørende betydning for om de slutter eller ikke. Samtidig påpekes det på at «..betydningen av psykiske plager utelates oftest når frafall er tema». (Reegård & Rogstad, 2016, s. 15)

Hittil har jeg sett nærmere på egenskaper ved eleven, men en kan også finne svar både ved å se på skolen, og arbeidsmarkedet. Breilid & Møller Sørensen (2012, s. 627) mener at «utviklingen i norsk skole har gått i ensidig mer teoretisk retning», og ifølge Hegna, Dæhlen, Smette & Wollscheid (2012) ser frafallet på yrkesfaglige utdanningsprogram ut til å øke i takt med vektingen av fellesfagene. Det påpekes at den praktiske yrkesrettede opplæringen skyves ut, og at dette skyver elever ut av opplæringen. I denne beskrivelsen fremstilles elevene i negative ordelag, som teoriskye, uakademiske og skoletrøtte. På den nasjonale yrkesfagkonferansen i regi av Utdanningsforbundet tilbake i 2004, mente Briseid fra daværende Utdannings- og forskningsdepartementet at en derimot må se etter andre grunner til frafall fra yrkesfaglige utdanningsprogram (Ruud, 2004).

Reegård & Rogstad (2016, s. 11) peker på begrensninger i arbeidslivet som en demotiverende faktor for elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram. Dette konkretiseres i mangel på læreplasser, som igjen får elever til å stille spørsmålsteget ved meningen med å fullføre utdanningen. Den er også poengtert at elever med spesielle behov kan møte utfordringer i læretiden, spesielt fordi læringer har ikke rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1).

3.7 Samarbeid med mellom faglærere og PPT

Ut fra min problemstilling omkring hvordan PPT og skole kan samarbeide om å hindre frafall, snakker jeg i denne oppgaven om et kontinuerlig arbeid for å bedre læringsmiljøet til elever med spesielle behov. Samarbeidet som ligger til grunn må, ifølge Moen (2013, s.17), innebære at alle involverte parter har en felles forståelse for hva som er målet med samarbeidet. Videre

må partene ha kunnskaper om temaet, sammen dele sin kunnskap, og finne frem til konkrete tiltak som kan settes i verk for å nå målet.

Skogen (2008, gjengitt i Herlofsen, 2013, s.43) problematiserer dette og mener at samarbeidet ofte nærmest er fraværende. Forskeren (Skogen, 2008, s. 201) utdyper at «det er ikke uvanlig at ungdom blir utredet av en rekke instanser som verken samarbeider eller bygger på hverandres kompetanse». Om en ser til en studie fra Buskerud, fant Bækken Larsen (2007, s. 45) at lærere etterlyser arenaer hvor det er mulig å opprette et slikt samarbeid, både med PPT og innad i lærerkollegiet. Lærere i hennes undersøkelse forteller om hvordan fellestiden ved skolene spises opp av annen møtevirksomhet, og at de spesialpedagogiske drøftingene lærerne mellom blir redusert til uformell informasjonsdeling omkring enkeltelever. Dette kan også sies å tuftes på det manglende samarbeidet mellom rådgivingstjenestene og undervisningsinstitusjonene, da disse drøftingene er dårlig organisert, og ofte konsentreres seg om vansker hos enkeltelever.

PPT befinner seg i et vedvarende dilemma omkring vektingen av individ- og systemrettet arbeid (Vogt, 2016, s. 49). Vogt presiserer at selv om målsetningen ser ut til å dreie i retningen av systemet, er det likevel slik at PPT i stor grad oppleves som en sakkyndig instans. Buli-Holmberg og Nilsen pekte senest i 2012 (s. 60) på at lærere opplever relativt lite samarbeid med PPT når det gjelder planlegging av spesialundervisning. Mange opplevde at PPT er ute av bildet så fort den sakkyndige vurderingen er på plass. Forskningen deres tyder på at lærere savner at PPT retter sin virksomhet inn mot undervisningssituasjonen, og funnene tyder på at mange lærere står nokså alene om å utvikle et godt faglig og sosialt læringsmiljø for elever med spesielle behov.

4.0 Metode – Forskningstilnærming

Innen samfunnsvitenskapelig forskning skiller en i hovedsak mellom to ulike forskningsstrategier, som baseres på henholdsvis kvantitativ og kvalitativ metode (Bryman, 2016, s. 17). Et vitenskapsteoretisk ståsted innen kvantitativ metode er positivismen, som baseres på ideen om at den sosiale verden kan studeres med utgangspunkt i de samme metodene som naturvitenskapen benytter seg av ovenfor fenomener i naturen (Bryman, 2016, s. 24). Positivistenes syn på objektivitet går på deres tro på at sosiale fenomener og deres mening eksisterer uavhengig av sosiale aktører (Bryman, 2016, s. 29). Denne tanken baserer seg på et instrumentalistisk syn på vitenskapen, hvor dens mål er å forklare årsaken til

hendelser, kategorier eller institusjoner, slik at verden på bakgrunn av denne kunnskapen kan manipuleres og forbedres. Sosiale aktører blir innenfor det positivistiske paradigmet redusert til objekter som kan studeres, og at de kan studeres ut fra tanken om at det finnes en form for lovmessighet bak som «programmerer» menneskers handlinger og tanker (Bryman, 2016, s. 166).

Innen kvalitativ forskning vektlegges retninger som hermeneutikk eller fenomenologi, som på mange måter står i et motsetningsforhold til positivismen. Innen hermeneutisk tradisjon betraktes mennesker og samfunnets institusjoner som vesentlig forskjellige fra fenomener i naturen, og må derfor studeres med andre «briller» enn de gjør innenfor naturvitenskapen (Hjardemaal, 2011, s. 191). I motsetning til å forklare menneskelig atferd, er deres fokus klart rettet mot forståelse - å forstå hvorfor mennesker tenker og handler slik de gjør. Deltagernes perspektiv, og å få frem deres meningskonstruksjoner er ifølge Postholm (2010, s. 34) den kvalitative forskers mål.

I problemstillingen min "*Hvordan inkluderer faglærere ved Vg1 design og håndverk elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen i videregående skole, og hvordan samarbeider lærerne med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å motvirke frafall i denne elevgruppen?*" etterspør jeg læreres opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering av elever med spesielle behov. Jeg ser det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming for å innhente empiri som kan belyse min problemstilling. Dette fordi kvalitativ metode vektlegger ord, heller enn tall og kvantifisering (Bryman, 2016, s. 374), og som Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) skriver «det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side», slik min problemstilling etterspør. Min problemstilling begynner med ordet *Hvordan*, noe som ifølge Postholm (2010, s. 36) er vanlig innenfor kvalitative studier. Slik får studien en beskrivende form, hvor forskeren forsøker å fange opp en pågående aktivitet. Postholm (2010, s. 37) viser videre at kvalitative studier gjerne er basert på åpne forskningsspørsmål, slik at det er retningsgivende for arbeidet, men «ikke bestemmende for hva dette arbeidet skal munne ut i».

Jeg hadde på forhånd lest mye om overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring for elever med spesielle behov. Jeg hadde dermed et forhåndsdefinert teoretisk rammeverk å arbeide ut fra, og kunne valgt en ren deduktiv tilnærming til analysen av mine funn. Jeg fant derimot ikke litteratur som retter seg direkte mot inkludering av elever med spesielle behov ved Design og håndverk. Dette åpnet behovet for en mer induktiv tilnærming,

hvor jeg ved hjelp av den empiriske studien kunne anta at det var mulig å utvikle nye teoretiske perspektiver. Min tilnærming kan derfor beskrives som en mellomting, hvor jeg veksler mellom å ta utgangspunkt i et etablert teoretisk rammeverk, samtidig som jeg har vært åpen for å oppdage nye temaer og kategorier gjennom analysen. Ifølge Bryman (2016, s.688) kalles en slik tilnærming for abduktiv. Jeg valgte en slik tilnærming da det er forsket lite på hvordan elever med spesielle behov inkluderes i ordinær undervisning i videregående opplæring, og jeg var usikker på hva jeg ville finne gjennom min studie.

Jeg har hatt som siktemål å få tak i forskningsdeltakernes *egen* livsverden, noe som vektlegges innen fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Min studie baseres på hvordan informantene selv oppfatter sin virkelighet (Grønmo, 2007, s. 416). Innen fenomenologien fremheves det at forskeren skal møte verden og sine intervjuobjekter forventningsløst. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 75) betyr det at forskeren må forsøke å sette egne forhåndskunnskaper til side.

Dette kan være en utfordrende oppgave, og Gadamer påpekte at det ikke er mulig å skille ut hva som er nødvendige forutsetninger for å fortolke et materiale, fra resten av vår forforståelse (Hjardemaal 2011, s. 193). Hjardemaal utdypet Gadamers syn slik:

Vi har ingen mulighet til å «velge ut» hvilke forutsetninger eller deler av forforståelsen som skal legges til grunn når vi ønsker å forstå den eller det som er utenfor oss selv. (2011, s. 193)

I forhold til eget forskningsarbeid, har jeg tatt utgangspunkt i forhold jeg har stilt spørsmålsteget ved knyttet til egen yrkespraksis, knyttet til synet på spesialundervisning og til hvordan elever med spesielle behov blir møtt i videregående opplæring. Jeg møter altså ikke mine intervjudeltakere forventningsløst, og min egen forforståelse og forhåndskunnskaper omkring temaet jeg studerer har jeg vært bevisst i dette forskningsarbeidet.

4.1 Undersøkelsesenheten

For å finne informanter til denne studien har jeg benyttet meg av utvelgelsesmetoden målrettet, (Bryman, 2016) strategisk utvalg (Grønmo, 2004, s. 86), og studien bygger således ikke på tilfældighetsprinsippet. Intervjupersonene er derimot valgt på bakgrunn av forhåndsbestemte kriterier som er relevante for å svare på problemstillingen (Thagaard, 2013s. 60). Kriteriene som ligger til grunn for utvelgelse av informanter i denne oppgaven er «faglærer» og «Vg1 design og håndverk», og lærere som fyller begge kriteriene betegnes som undersøkelsesenheten i denne problemstillingen (Bryman, 2016, s. 407). I denne studien

omtales informantene også som utvalg, eller faglærere gjennom analysen. Min studie utforsker et område som er lite utforsket tidligere. En slik eksplorerende undersøkelse bygger ifølge Grønmo (2004, s. 86) gjerne på et lite utvalg som kan gi innsikt i bredden og variasjonen i virksomheten som studeres.

Som Bryman (2016, s. 416) presiserer, er det vanskelig å vite hvor stort utvalget bør være innen kvalitative studier, og at det er vanskelig å oppdrive gode kriterier for dette. Det er her snakk om hvor mange intervjuer en må gjennomføre for å få et «mettet datagrunnlag». Ifølge Bryman viser studier at utvalget ikke nødvendigvis trenger å være stort, så lenge forskningsspørsmålene en ønsker å få på er avgrenset og konkret definert. Postholm (2010, s. 43) foreslår et sted mellom 3 og 10 personer, og at forskeren slik vil klare å få tak i fellesnevneren, eller kjernen i forskningsdeltakernes erfaringer knyttet til fenomenet som studeres.

For å rekruttere informanter til min studie, tok jeg kontakt med seks skoler på Østlandsområdet som tilbyr utdanningsprogrammet Design og håndverk. Jeg sendte ut et informasjonsskriv om studien (se vedlegg 2.) til studielederne for Design og håndverk på de ulike skolene, og spurte om muligheten for at de kunne presentere prosjektet mitt for sine lærere, og eventuelt gi meg navn og nummer til faglærere som var interessert i å delta. Seks lærerne fordelt på tre ulike skoler sa seg villige til å delta i min studie, og disse ble mine informanter. Fra skole nummer 1 har jeg informantene «Stine» og «Harald». Fra skole nummer 2 kommer informantene «Heidi» og «Knut», og fra skole nummer 3 stilte «Marit» og «Siv» opp. Alle informantene har bakgrunn som yrkesfaglærere innen ulike yrker knyttet til Design og håndverk. «Stine» og «Knut» hadde etterutdanning i Spesialpedagogikk 1 og 2, mens «Harald» og «Heidi» hadde tatt Spesialpedagogikk 1. «Marit» og «Siv» hadde ikke fordypning i spesialpedagogikk. Alle informantene hadde mange års erfaring fra undervisning i videregående opplæring.

I etterkant ser jeg at det kan ha vært en styrke at lærerne fordelte seg på tre ulike skoler, fordi teksten til slutt har endt opp med ulike fortellinger fra praksis, og slik «munner ut i en tekst som på en måte representerer ulike tankeredsaker» (Postholm, 2010, s. 39). Slik vil det være mulig for flere lærere å kjenne seg i igjen i teksten, og få større kraft til å påvirke praksis.

Siden utvalget er basert på lærere som var tilgjengelige på det tidspunktet jeg skulle foreta undersøkelsen, kan utvalget kalles et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 60). Thagaard problematiserer at et slikt utvalg kan være lite representativt, at personer som selv ønsker å

stille opp i studier er fortrolige med forskning, gjerne har høyere utdanning, og føler seg kompetente til å svare på det forskeren spør om. Det kan resultere i uforholdsmessig positive svar, og skygge for andre mer konfliktfylte syn og tilnærminger, enn om man hadde tatt utgangspunkt i et gjennomsnitt av befolkningen. Jeg vil komme tilbake til betraktninger rundt dette temaet knyttet opp mot forskningens validitet og reliabilitet.

Siden jeg selv utelukkende jobber med spesialundervisning i mindre grupper, var jeg interessert i å finne ut mer om hvordan ordinære faglærere møtte elever med spesielle behov. Dette hadde jeg liten kunnskap om, og jeg landet på at kvalitativ strategi, og at intervju som metode var hensiktsmessig for å få en dypere forståelse for hvordan lærere arbeider med inkludering i sin hverdag.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Til dette formålet anbefaler Kvale & Brinkmann (2015, s. 33) at man tar utgangspunkt i et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er basert på noen klare spørsmål, samtidig som forskeren er åpen for at forskningsdeltagerne har forhold som de vil ta opp. Ifølge Postholm (2010, s. 72) innebærer dette at et semistrukturert intervju kan dreie i en annen retning enn det som en på forhånd har tenkt. I et semistrukturert intervju kan forskeren følge opp interessante utsagn hos informanten, stille oppfølgingsspørsmål og man forsøker som tidligere nevnt å se verden gjennom informantens «briller» (Brinkmann & Tangaard, 2012, s. 19). Kvale & Brinkmann (2015, s. 65) poengterer at «i de fenomenologiske tilnærmingene har man som mål å komme så nær som mulig en presis beskrivelse av *hva* mennesker har opplevd». Målet er å sitte igjen med rike beskrivelser, som altså krever en helt annen tilnærming enn kvantitativ metode.

Postholm (2010, s. 43) vektlegger at forskeren bør innta en åpen holdning, og la forskningsdeltagerne få være med på å bestemme retningen på intervjuet. Dette fordi intervjubasert kunnskap skapes «aktivt gjennom spørsmål og svar, og produktet skapes av intervjuer og intervjupersonen i fellesskap» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 77). Forfatterne vektlegger samspillet mellom forsker og informanten, og at de kommer til forståelse sammen i en jevnbyrdig samtale.

4.2.1 Intervjuguide

Et intervju må forberedes, og en intervjuguide kan ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 162) beskrives som intervjuets manuskript. Intervjuguiden legger føringer for intervjuforløpet. I

forhold til semistrukturerte intervjuer skriver de at «guiden vil inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

I min egen oppgave ønsket jeg å dekke emnene lærerens faglige bakgrunn, deres erfaringer med overgangen til videregående skole for elever med spesielle behov, deres synspunkter knyttet til faglig, sosial og psykisk inkludering av slike elever i ordinær undervisning, frafall fra utdanningsprogrammet Design og håndverk og hvordan lærerne samarbeidet med teorilærere og PP-tjenesten for å motvirke frafall blant elever med spesielle behov (Se vedlegg 1). Spørsmålene knyttet seg tematisk til oppgavens problemstilling, og det teoretiske rammeverket, og den påfølgende analysen av intervjuet.

Ut fra metodelitteraturen var jeg oppmerksom på at en bør innlede et intervju med korte og enkle spørsmål. Mine innledende intervju spørsmål dreide seg derfor om lærerens faglige bakgrunn, og en beskrivelse av klassene de underviser i. Siden jeg var opptatt av å få frem informantens erfaringer, opplevelser og meninger, innledet jeg gjerne spørsmålene med «Hva tenker du om...?» eller «Hvordan opplever du...?».

Kvale & Brinkmann (2015, s. 166) anbefaler å bruke flere typer spørsmål, og jeg benyttet meg av introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og fortolkende spørsmål. Jeg var spesielt bevisst på å omformulere informantens svar, for å klargjøre at jeg hadde fortolket informantens svar rett (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167).

4.2.3 Gjennomføringen av intervjuene

Jeg gjennomførte alle intervjuene på arbeidsplassen til de ulike faglærerne. Jeg opplevde at intervjuene fløt lett, og at lærerne fremsto som oppriktig engasjert i spørsmålene jeg stilte. Det var lett å stille faglærerne oppfølgingsspørsmål. Etter første intervju skrudde jeg av båndopptakeren da jeg antok at intervjuet var over. Det viste seg derimot at informanten hadde mer på hjertet, og hun sa seg villig til å gjenta det hun hadde sagt etter at båndopptakeren ble avslått en gang til, slik at jeg fikk det på tape. Jeg erfarte også under andre intervjusituasjoner at informantene hadde mer på hjertet etter at jeg var ferdig med spørsmålene i intervjuguiden, og sikret meg da det informanten ville si ved å avslutte intervjuene med spørsmål om de hadde noe mer på hjertet. Det de formidlet etter at de fikk dette avsluttende spørsmålet er ikke kommet med i denne studien. Etter hvert intervju transkriberte jeg intervjuene fra tale til tekst.

4.4 Forskningsetiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet etiske retningslinjer med tanke på å sikre god og ansvarlig forskning (NESH, 2016). Jeg har forholdt meg til disse retningslinjene, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 100) er det spesielt fire ulike forskningsetiske retningslinjer forskere som gjennomfører intervjuundersøkelser må forholde seg til, henholdsvis *informert samtykke*, *fortrolighet*, *konsekvenser* og *forskeren rolle*.

4.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke dreier seg ifølge NESH (2016, s. 13) om at deltakerne skal få informasjon om forskningsfeltet, hva som er formålet med studien, hvem som får tilgang til informasjonen, og følgene av å delta i studien. For å sikre dette laget jeg et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som jeg delte ut til alle deltagerne i forkant av intervjuene. Jeg presiserte at alle når som helst kunne trekke seg fra studien, og fikk samtykke fra samtlige informanter.

Videre må, ifølge NESH (2016, s. 14), alle personopplysninger meldes inn til et personvernombud. Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2018) skriver derimot på sin hjemmeside at man ikke trenger å melde prosjektet «hvis du kun skal behandle opplysninger som ikke på noen måte kan spores tilbake til en person». Jeg behandler ikke personopplysninger i mitt forskningsarbeid, og har av den grunn ikke meldt det inn til Personvernombudet.

4.4.2 Konfidensialitet

Ifølge NESH (2016, s. 16) skal ikke forskeren formidle informasjon om informantene på en slik måte at det blir mulig å identifisere informantene. Jeg har derfor ikke brukt noen av informantenes navn i oppgaven, eller beskrevet dem slik at deres identitet kan avsløres. Én av informantene var spesielt opptatt av dette med sporing, og stilte spørsmåltegn ved hvordan jeg ville sikre informantens anonymitet. Personen viste til et lite fagmiljø, og få skoler som tilbyr utdanningsprogrammet. Informanten ønsket derfor at jeg geografisk ikke skulle spesifisere hvor jeg gjennomførte mine intervjuer. Informanten ønsket at jeg skulle bruke den geografiske avgrensningen «Østlandsområdet», som derfor er brukt i denne oppgaven. Jeg har også vært opptatt av at deres meninger og utsagn ikke skal være mulige å spore tilbake til de ulike informantene, og har derfor utelatt ord og beskrivelser informantene har kommet

med under intervjuene som kan spores tilbake til dem. Lydfilene og transkripsjonene ble slettet da oppgaven var ferdigstilt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

4.4.3 Konsekvenser

Kvale & Brinkmann (2015, s. 107) presiserer at forskere må forholde seg til mulige konsekvenser deres forskningsarbeider kan få for informantene. Da jeg startet prosessen med denne oppgaven, ønsket jeg i første prosjektbeskrivelse å se nærmere på lærernes *holdninger* til elever med spesielle behov i ordinær undervisning. Min interesse kom fra egne erfaringer fra praksisfeltet, og forskning som har vist at holdningene til inkludering er minst positive blant de som er nærmest eleven og skal gjøre jobben (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009). Jeg diskuterte derimot vinkingen med min veileder, og kom frem til at svarene jeg kunne ende opp med å få, kunne fått konsekvenser for et lite fagmiljø, og i verste fall påført faglærere i Design og håndverk en belastning av å bli fremstilt i et dårlig lys. Jeg valgte derfor å endre min vinkling, og mener studien slik den er utformet ikke påfører informantene noen belastning ved å ha deltatt.

4.4.4 Forskeren rolle

Postholm (2010, s. 82) sier at forskeren bør ha kjennskap til forskningsfeltet som studeres. Hun mener dette er spesielt viktig for å kunne stille spørsmål som deltakerne opplever som relevante. Dalen (2004, s. 29) vektlegger også forskerens nærhet til temaet, men understreker samtidig at man bør gjøre rede for sin tilknytning til det som studeres (Dalen, 2004, s. 105).

Som faglærer selv, hadde jeg blant annet flere antagelser om hvilke funn jeg ville få. Kvale & Brinkmann (2015, s. 108) problematiserer hvordan forskere som har tilknytning til det som studeres står i fare for å minste sin evne til nøytral gjengivelse og objektive distanse til det som er gjenstand for studien. I verste fall påpeker de at «forskere kan identifisere seg så sterkt med deltakerne at de ikke opprettholder en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker alt ut fra sine deltakers perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). På den andre siden kan min kjennskap til temaet ha styrket enighet mellom meg og informantene om deres beskrivelser og erfaringer, noe som beskrives som intersubjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355).

4.5 Analyse av data

Ut fra litteraturen jeg leste lagde jeg ulike kategorier for å dekke den delen av problemstillingen som berører overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring for

elever med spesielle behov. Jeg ble oppmerksom på at det finner sted en betydelig reduksjon i omfanget av spesialundervisning i denne overgangen, og fant ulike forklaringer på denne nedgangen. Videre var jeg opptatt av å lære mer om faglærernes syn på spesialundervisning i ordinær undervisning, og oppdaget at ut fra det lille som er skrevet, er rettet mye kritikk mot spesialundervisningen i videregående opplæring. Til slutt så jeg i faglitteraturen at det i videregående opplæring er uklart hvilke elever som mottar spesialundervisning, og at lærere har ulik kunnskap om den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Kategoriene jeg landet på gjenspeiles i deloverskiftene i teorikapittelet.

I forhold til delen av problemstillingen som omhandler hvordan faglærere inkluderer elever med spesielle behov i ordinær undervisning, utformet jeg kategorier knyttet til begrepet inkluderende læringsmiljø. Her har jeg med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket valg å fokusere på tre ulike kriterier, som til sammen forteller hvor langt en skole eller lærer har kommet i arbeidet med å skape en inkluderende praksis. Kategoriene fordeler seg på rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier.

I siste ledd av problemstillingen ønsket jeg å se nærmere på hva de ulike faglærerne beskrev i forhold til kategoriene frafall blant elever med spesielle behov ved Design og håndverk, og samarbeid med PPT.

Jeg transkriberte intervjuene og lagde en tabell hvor jeg listet opp alle kategoriene mine. Formålet med å kode et datamateriale, er å redusere en stor mengde materiale, slik at man ved hjelp av utvalgte kategorier kan få frem en overordnet forståelse av datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37). Jeg valgte å lete etter utsagn knyttet til en og en kategori av gangen for å holde fokus. Videre plasserte jeg alle informantenes svar knyttet til de ulike kategoriene inn i tabellen. Ved å samle empirien på denne måten ble det mulig å sammenligne hva «Stine», «Heidi», «Harald», «Knut», «Marit» og «Siv» hadde sagt i de ulike delene av intervjuet. I analysen har jeg brukt sitater for å fremheve informantenes stemme, og for å gjøre det mulig for leseren å ta del i hvilke tolkninger som er gjort. Jeg har sammenlignet informantenes beskrivelser med teorien som belyser kategorien.

4.6 Validitet og reliabilitet

Validitet er knyttet til de konklusjonene som trekkes fra et forskningsprosjekt, og deles inn i ulike underkategorier som målingsvaliditet, intern validitet, ekstern validitet og økologisk validitet. Disse begrepene er spesielt relevante innenfor kvantitativ metode. Innen kvalitativ forskning har en gjerne nedtonet relevansen til kvalitetskriterier som reliabilitet og validitet.

Bryman (2016, s. 384) beskriver i sin metodebok andre vurderingskriterier som kanskje er mer relevante innen kvalitative studier, som deres troverdighet og at de oppleves som ekte. Kvale & Brinkmann (2015, s. 275) knytter begrepene validitet og reliabilitet opp mot hverdagsbegreper som gyldighet og pålitelighet.

Validitet handler om datamaterialets gyldighet for problemstillingen som skal belyses, og at man undersøker det man har ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Ifølge Grønmo (2011, s. 221) betraktes validiteten som høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i relevante data. Forskere som har en fenomenologisk tilnærming til det kvalitative intervjuet, bygger ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 65) «på antakelsen om at intervjudata kan avspeile intervjupersonens virkelighet utenfor intervjuet...».

Empirien i denne studien beskriver hvordan faglærere inkluderer elever med spesielle behov i sin undervisning, og må sies å være relevant for forholdet som undersøkes. Jeg har også grunn til å tro at intervjuene avspeiler virkeligheten i klasserommet, slik lærerne beskrev den for meg. Datamaterialet sammenfaller med problemstillingen, og funnene fra de seks intervjuene sammenfaller med store deler av de teoretiske perspektivene som ble belyst under arbeidet med problemstillingen. Samtidig ser jeg i etterkant at studien kunne vært styrket om jeg hadde inkludert observasjon fra klasserommene, for å belyse problemstillingen ved hjelp av ulike metoder. Observasjon kunne gitt meg utfyllende empiri om hvordan faglærerne inkluderer elever med spesielle behov i ordinær undervisning, som de ikke fikk formidlet i intervjuene. Jeg mangler også elevenes egen stemme omkring hvordan de opplever seg inkludert i klassens fellesskap både faglig og sosialt.

Reliabilitet henviser, som tidligere nevnt, til hvor pålitelige og troverdige resultatene i en undersøkelse er. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) gjøres det også til gjenstand for spørsmål om funnene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Bryman (2016) peker på at den personlige omgangsformen mellom forsker og menneskene han eller hun studerer skaper et subjektivt datamateriale. Det at forskeren selv benyttes som et viktig instrument i datainnsamlingen, koblet med den usystematiske tilnærmingen, gjør at kritikere har hevdet at kvalitative studier er nærmest umulig å repetere. Kritikere peker altså på at det gjerne er vanskelig å få tak i hva forskeren egentlig gjorde for å frembringe sine data. Da jeg selv gjennomførte mine intervjuer, forsøkte jeg å ha disse kritiske momentene i minne. Under selve intervjuet forsøkte jeg å styrke reliabilitet ved å holde meg nokså klart til intervjuguiden, ikke stille ledende spørsmål, eller bruke verdiladede ord som kan lede til

ulike svar. Jeg var også påpasselig med å gjenta intervjupersonenes ytringer, for å forsikre meg om at jeg hadde tolket utsagnene deres korrekt.

Også under transkripsjonsarbeidet møter en på spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 211) illustrerer hvordan to ulike personer kan oppfatte og gjengi ord og tegnsetting i et muntlig intervju ulikt, selv om de har hørt på akkurat samme båndopptak. Når jeg transkriberte egne lydopptak har jeg forsøkt å lytte aktivt til det som blir sagt, lyttet igjennom en gang til, før jeg så tilslutt forsøkte å skrive ned det som blir sagt klart og tydelig i en sammenhengende skriftlig stil. Det siste momentet fører en over i spørsmål vedrørende gyldigheten i transkripsjonen. Skal man transkribere ordrett, eller overføre samtalen til en mer litterær stil? Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) problematiserer dette, og sier at «det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form». Ifølge forfatterne bør en spørre seg hva som er nyttig for egen forskning. I min studie fant jeg det hensiktsmessig å overføre samtalen til en litterær stil, hvor fokuset har vært å formidle meningen med intervjupersonenes fortellinger fra egen praksis. Jeg lot intervjupersonene lese igjennom og godkjenne mine transkripsjoner, for å validere empirien.

4.7 Generalisering

Den generelle overføringsverdien til studien min er begrenset, men den kan derimot gi grunnlag for skjønnsmessig og analytisk generalisering. Min studie er ikke direkte overførbar til andre klasserom, men lærere kan oppfatte teksten og innholdet som paralleller til egen undervisning (Postholm, 2010, s. 38). De kan oppleve gjenkjennelse, og en kan argumentere for at den kunnskap som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

Samtidig har jeg stilt meg undrende til om mine funn hadde sett noe annerledes ut om utvalget hadde blitt mer tilfeldig valgt. Som nevnt tidligere er studien basert på tilgjengelighetsutvalg. Av informantene som sa seg villige til å delta hadde alle bortsett fra en mastergrad, eller studerte på det nåværende tidspunkt til en mastergrad innen pedagogikk. De hadde altså kjennskap både til forskning og tematikken som gjorde dem trygge på at de kunne gi relevante svar. De ga også uttrykk for at de syntes studien var spennende og viktig. En kan stille spørsmålstegn ved om jeg har mistet lærere som ikke var like engasjerte i inkludering, eller elever med spesielle behov. Det er samtidig mulig at intervjuobjektene mine har ønsket å fremstille seg selv på bestemte måter, og slik sett satt seg i et annet lys enn det som virkelig gjenspeiler deres praksis. Buli-Holmberg & Nilsen (2011, s. 56) beskriver dette som en

«forgyellingseffekt», hvor lærere kan ha en tendens til å rapportere sider ved sin egen praksis som er mer i tråd med normen for god praksis, enn hva som virkelig er tilfellet.

Konsekvensen av dette er i så fall at studien bygger på feilkilder, og at svarene er positivt feilfordelt. Jeg har derimot ingen grunn til å betvile informantenes fremstilling, noe spesielt motstridende opplevelser og beskrivelser blant faglærere vil vise videre i oppgaven.

5.0 Analyse og drøfting av funn

Jeg har valgt å dele opp analysen og drøftingen slik at jeg presenterer intervjuene tematisk, knyttet til de ulike leddene i problemstillingen. Det gis korte beskrivelser av hva intervjupersonene fortalte, sammen med utvalgte representative sitater. Jeg har valgt å løfte frem beskrivelser gitt av seks ulike faglærere. Faglærerne har fått fiktive navn for å anonymisere dem, og jeg bruker disse navnene gjennom teksten, slik at det skal være mulig å følge den enkeltes utsagn. I det videre omtaler jeg faglærerne dels som informanter, dels som intervjupersoner og/eller faglærerne – alt er da betegnelser på de seks deltakerne som er inkludert i min studie.

5.1 Faglærernes beskrivelser av elever med spesielle behov

Faglærerne jeg intervjuet beskrev elever med spesielle behov som en sammensatt gruppe, med ulike utfordringer som krevde ulik tilnærming. Når informantene henviste til ungdom med spesielle behov, var det ofte elever uten klare medisinske eller psykososiale diagnoser, og de var spesielt opptatt av dem de kalte gråsoneelever. Dette gjenspeiler funn gjort av Solli og Andreasen (2012, s.176), hvor ulike lærere forteller at diagnoser ikke alltid er nødvendig for at de skal oppleve at et barn har spesielle behov.

Faglærerne hadde ulik oppfatning om hvordan disse ungdommene best kunne hjelpes i ordinær undervisning. Noen av faglærerne så ut til å innta et relasjonelt perspektiv på elevens vansker, og var opptatt av å finne løsninger innenfor fellesskapet (Emanuelsson, Persson & Rosenquist 2001, s. 10-13). Disse faglærerne vektla hvordan elevens sterke sider kunne utnytted innenfor klassens fellesskap, og som også tidligere studier antyder (Utdanningsforbundet, 2009, s. 27), kan det se ut til at lærere med spesialpedagogisk kompetanse er mest positive til inkludering. Andre faglærere så ut til å innta et mer kategorisk perspektiv, og fokuserte på vansker hos elevene. De var opptatt av individuelle tiltak. Disse informantene vektla behovet for ekstra midler til å undervise elever med spesielle behov i ordinær undervisning, og mente at noen elever hadde så omfattende vansker

at de burde gis et mer tilrettelagt tilbud. Dette samsvarer også med funn presentert av Utdanningsforbundet (2009, s. 27), som i intervjuer med yrkesfaglærere fant at de fleste lærerne var av den oppfatning at segregert spesialundervisning gir best effekt.

Det faktum at informantene kan synes å ha ulik spesialpedagogisk forståelse, kan ha betydning for hvordan elever med spesielle behov inkluderes på Design og håndverk ved skolene i denne studien (Solli, 2010, s. 36).

5.2 Overgangen til videregående skole for elever med spesielle behov ved Design og håndverk

For å svare på hvordan faglærere ved utdanningsprogrammet Design og håndverk opplever overgangen til videregående skole for elever med spesielle behov, har jeg løftet frem beskrivelser av intervjupersonenes tidligere erfaring med slike elever i overgangen mellom ungdomskolen og videregående skole. Faglærernes opplevelser knyttes til deres erfaringer med reduksjonen i det spesialpedagogiske tilbudet, forklaringene de gir på nedgangen, deres kritikk av dagens spesialundervisning og deres syn på elever med spesielle behov i ordinær undervisning. Informantenes oppgitte opplevelser blir presentert i samme rekkefølge som de teoretiske perspektivene ble presentert og drøftes fortløpende.

5.2.1 Reduksjon i spesialundervisning i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring ved Design og håndverk

Informantene i min studie oppga å ha mangelfull oversikt over hvor mange av deres elever som hadde mottatt spesialundervisning i ungdomsskolen, fordi elevenes papirer – dvs. dokumentasjon, så som sakkyndig vurdering, vedlegg med opplysninger om tilretteleggingsbehov m.m. – i mange tilfeller ikke følger dem i denne overgangen. Samtlige informanter mente at det fantes elever som tidligere hadde mottatt spesialpedagogisk hjelp, som overgangen til videregående fortsatte sin utdanning uten ekstra hjelp og støtte. Mine funn tyder på at det ved Design og håndverk finner sted en reduksjon i det spesialpedagogiske tilbudet i overgangen til videregående opplæring. Dette samsvarer med tall publisert av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Samtidig beskrev informantene en sammensatt elevgruppe, hvor de opplevde et økende behov for individuell tilrettelegging. Faglærerne opplevde at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning hadde blitt visket ut, og at de strakk seg langt for å tilby det hver enkelt elev hadde behov for. Informantenes svar stemmer dermed overens med tidligere

intervjuer av faglærere ved Design og håndverk (Tønder & Skinnarland, 2016, s. 8). I denne studien beskrev Stine flere såkalte gråsonelever ved utdanningsprogrammet:

Vi har veldig mange elever i gråsonen. De aller fleste ligger i gråsonen. Hadde de hatt en diagnose, en IOP og ressursene var der, så hadde det ikke vært så problematisk. Det er utfordrende når vi ikke har det. De har ikke IOP, de har ikke sakkyndig vurdering, men vi ser allikevel at de sliter. Det er kanskje den største utfordringen, den gråsonen.

Nedgangen i antallet elever som mottar spesialundervisning på videregående støtter opp under faglærernes beskrivelser av en voksende andel gråsonelever i videregående opplæring. Faglærerne påpekte at dette er en spesielt risikoutsatt elevgruppe, som de strevde med å møte i hverdagen (Wennevold, 2008). De beskrev at det var svært problematisk å oppdage at en elev strevde utover i året, fordi de da hadde så kort tid til å søke om ekstra hjelp og støtte. Også Tangen (2012, s. 651) understreker at lærere står ovenfor en særskilt utfordring i forhold til gråsonelever i videregående opplæring. Flere har påpekt at overgangen mellom ungdomsskole og videregående er dårlig ivaretatt (Utdanningsforbundet, 2009, s. 27, Kommunerevisjonen, 2018, s.7), og at informasjonsflyten er tilfeldig.

Samtlige informanter i min studie ga inntrykk av at elever som valgte å la papirene sine følge dem i overgangen fra grunnskolen til videregående, stilte sterkere, fordi lærerne da sto klare for å legge til rette for den enkeltes behov. Dette gjaldt både elever som tidligere har mottatt spesialundervisning, og gråsonelever som gir overgangsskolen informasjon om sine tilretteleggingsbehov. Flere av informantene i min studie understreket at hvis det fulgte informasjon med eleven, klarte de klarte å legge nok til rette på Design og håndverk, slik at de kom seg igjennom skoleløpet.

5.2.2 Hvordan forklarer faglærerne nedgangen i spesialundervisningen?

Informantene hadde mange tanker om hvorfor andelen som mottar spesialpedagogisk hjelp reduseres dramatisk i overgangen til videregående opplæring. De viste til erfaringer med at elever ikke ønsker individuell tilrettelegging i denne overgangen. Dette kan, som Mathiesen & Vedøy (2012, gjengitt i Nordahl, 2018, s.143) peker på, tyde på at når elever er gamle nok til selv å bestemme, er det noen som velger seg bort fra et spesialpedagogisk tilbud.

Informanten Stine uttrykte det slik:

Det å bli tatt ut av fellesskapet, opplever noen elever som stigmatiserende. De ønsker å være «normale» - og å ikke lenger skille seg ut. En av hovedgrunnene tror jeg er at elevene er redde for at individuell tilrettelegging skal føre dem bort fra fellesskapet i klassen.

Alle informanter oppga dette som sterke drivkrefter hos elevene. Samtidig poengterte Knut at «Mange elever som strever, ønsker hjelp. De har oppdaget at de ikke er late, eller dumme, de trenger bare tettere oppfølging for å klare utdannelsen». Dette funnet kan tyde på at det ikke alltid er elevene som velger bort spesialpedagogisk hjelp i overgangen til videregående. Ifølge Kommunal- og forvaltningskomiteen (2013-2014) har utgiftene til spesialundervisning økt forholdsvis mye, og Vedvik (2013) mener innstrammingen kan være et forsøk på å spare på de svakeste. Hun stiller spørsmålsteget ved hvorfor behovet for spesialundervisning har fordunstet for mange elever i løpet av den sommeren de slutter på ungdomsskolen, noe også Knut stilte seg undrende til. Det understrekes også av Kommunerevisjonen i Oslo (2018, s. 12) at det ikke er noen automatikk i at elever som mottok spesialundervisning i ungdomsskolen, eller som søker om det, skal få vedtak om spesialundervisning i videregående skole.

Marit og Siv beskrev at ledelsen ved deres skole sendte sterke signaler om at alle elever skal igjennom Vg1, uten utredning og enkeltvedtak. Dette samsvarer med funn gjort av Markussen, Frøseth & Grøgaard (2009, s. 76), som fant at sentrale signaler er med på å presse andelen enkeltvedtak ned, slik at elever som reelt sett har behov, ikke får spesialundervisning, selv der ledelsen ved skolen ser at de har elever med behov for spesialpedagogisk hjelp.

Ifølge informantene i min studie kan det virke som om elever som tidligere har mottatt spesialundervisning, blir anbefalt å søke seg videre ordinært. Dette fordi PPT og rådgivere i ungdomsskolen mener at rammevilkår og organisering av den videregående skolen gjør den bedre rustet til å møte elever med spesielle behov, enn de ville gjort på ungdomstrinnet i grunnskolen. Informantene i min studie uttrykte at også lærere i videregående skole støttet et slikt syn. De fremhevet særlig deres mulighet til å være tettere på elevene, fordi det er et lavere elevantall innen de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette samsvarer med funn gjort ved videregående skoler i Oslo (Kommunerevisjonen 2018, s. 27). Dette trekkes også fram som en sentral forklaring av Nordahl (2018).

Stine, Harald, Heidi og Knut påpekte at de i utgangspunktet hadde gode muligheter til å tilby tilpasset undervisning, fordi de arbeidet i et tolærersystem som ga dem et økt spillerom. Marit

og Siv beskrev derimot et samarbeidsklima ved sin skole som ikke var forenelig med en slik organisering, og beskrev større utfordringer knyttet til individuell tilrettelegging.

Heidi beskrev elever i sin klasse med ulike funksjonsnedsettelse. Ifølge Wendelborg (2017, s. 6) berører dette 5% av elevene i videregående opplæring. Informanten opplevde at hun ikke fikk gitt disse elevene den tilpasningen av undervisningen de hadde krav på. Også Knut var fortvilet over at de måtte vente svært lenge før hjelpen var på plass for elever med særskilte behov ved Design og håndverk. Marit og Siv opplevde at elever med spesielle behov *ikke* fikk den hjelpen de hadde behov for i ordinær undervisning. Mine funn tyder på at elever med særskilte behov ikke i tilstrekkelig grad blir fulgt opp ved utdanningsprogrammet Design og håndverk (Utdanningsforbundet, 2017, s. 3), og en kan stille spørsmålsteget ved om enkelte elever ved Design og håndverk av den grunn har problemer med å fullføre videregående opplæring (Samfunnsviterne, 2018).

5.3 Kritikk av dagens spesialundervisning ved Design og håndverk

Enkelte av informantene oppga at de var fortvilte over at de brukte svært mye av sin tid på å få elevene som strever, igjennom skoleløpet. Stine sa at selv om de visste at en elev hadde mottatt spesialundervisning på ungdomsskolen, måtte det ny kartlegging til på videregående før eleven ble utredet på ny. Hun utdypet:

Det kan ligge sakkyndig vurdering der fra ungdomsskolen, men de blir ikke brukt. Da må man igjennom kartlegginger, som kanskje utløser noe. Og noen ganger vet vi jo en del på forhånd, og da forsøker vi å være raske med å kartlegge, likevel tar det den tiden det tar. Og det er kjempefrustrerende når vi har så kort tid til å gjennomføre et år på.

Dette henger som tidligere nevnt sammen med en innstramming knyttet til inntak til videregående skole, som har hatt innvirkning på omfanget av spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 140). Harald påpekte at plikten som er pålagt skolene om å vurdere elevenes utbytte av undervisningen, før det eventuelt ble henvist til PP-tjenesten og et nytt vedtak om spesialundervisning blir fattet, gjør at ytterligere hjelp i mange tilfeller settes i gang for sent.

Informantene i min studie, i samsvar med kritikken fra Nordahl (2018), ser ut til å legge noe av skylden på lovverket, og at den tidkrevende prosessen knyttet til utredning medvirker til at elever med spesielle behov ikke får den hjelpen de har behov for til rett tid.

Dette er som tidligere nevnt noe av grunnen til at Nordahl-utvalget argumenterer for at den individuelle retten til spesialundervisning bør fjernes til fordel for et forsterket fokus på tilpasset opplæring. Ut fra svarene fra informantene i min studie, er det som Bjørnsrud & Nilsen (2018) poengterer, derimot usikkert om elever med spesielle behov da vil følges opp i tilstrekkelig grad.

5.4 Elever med spesialundervisning ved Design og håndverk

Av faglærerne i mitt utvalg beskrev Stine og Heidi at de hadde nok kompetanse til å møte behovene til elever med særskilte behov i ordinær undervisning. Marit mente Design og håndverk var blitt en oppsamlingsplass for elever med ulike vansker og diagnoser, og opplevde som de øvrige informantene at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å møte elevenes behov (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Disse informantene beskrev at de ofte kom til kort i møte med elever som strever sosialt og faglig. Mine funn undergraver Nordahl-utvalgets oppfatning om at ordinære lærere er i stand til å legge til rette for elever med spesielle behov, og det er grunn til å stille spørsmålstegn ved om undervisningen elever med spesielle behov mottar i ordinær undervisning er god nok (Barneombudet, 2017, s. 79).

Selv om flere av faglærerne i mitt utvalg ga uttrykk for å komme til kort i møte med elever med spesielle behov, var det kun Marit som ga uttrykk for at hun burde hatt mer spesialpedagogisk kompetanse. Flertallet sa i klartekst at de hadde en sterk yrkesfaglig stolthet, og mange vektla faglig kompetanse fremfor behov for å få inn spesialpedagogisk kompetanse i klasserommet.

Informantenes syn på behovet for spesialpedagogisk kompetanse i ordinær undervisning er ikke sammenfallende med Thygesen et. al. (2011, s. 103), som er tydelige på at om vi skal få til størst mulig grad av inkludering av elever med spesielle behov, må vi få lærere med spesialpedagogisk kompetanse inn i den ordinære undervisningen. Noen av informantene stilte seg direkte kritiske til å ha spesialpedagoger i sin undervisning, om de ikke også hadde fagspesifikk kunnskap.

5.5 Elever med spesialundervisning ved Design og håndverk, hvem er de?

Informantene ga motstridende svar på spørsmålet om de hadde elever med juridisk rett til spesialundervisning i programfagene ved Design og håndverk. Flere av informantene hadde ikke erfaring med at elever mottok spesialundervisning i programfagene. Knut sa det på denne måten: «Så langt jeg kjenner til, er det kun i fellesfagene elever får fattet vedtak, har

aldri opplevd at det fattes vedtak innenfor de praktiske fagene, selv om de også kan streve i programfagene.»

Andre informanter hadde derimot opplevd at elevene fikk vedtak innen programfagene ved Design og håndverk. Harald bekreftet dette, og svarte: «Vi har hatt mange elever opp igjennom som har hatt spesialundervisning i programfagene, og det er sjelden at vi får elever som ikke har behov for spesialundervisning.»

Det er et interessant funn ved min studie at faglærerne så ut til å ha ulik oppfatning om hvorvidt de hadde elever med rett på spesialundervisning i sine klasser. En kan stille spørsmålstegn ved om elever som har krav på spesialpedagogisk hjelp, mottar ekstra hjelp og støtte på Design og håndverk.. Som tidligere nevnt kan det være vanskelig å definere hvem som mottar spesialundervisning i videregående opplæring (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009, s. 13-14). Det er derimot urovekkende om lærerne ikke er klar over hvem som har sakkyndig vurdering, og mine funn tyder på at kunnskapen knyttet til den spesialpedagogiske tiltakskjeden varierer sterkt mellom faglærerne i utvalget. Om tilfellet er at faglærere mangler kjennskap til tiltakskjeden er det oppsiktsvekkende, med tanke på at tiltakskjeden både er ment for å styre skolen, slik at den følger statlige retningslinjer og lovverk, og samtidig skal være et støttesystem for å kvalitetssikre spesialundervisningen elevene mottar (Nilsen, 2012, s. 245).

Samtlige faglærere i min studie beskrev en elevgruppe som ofte hadde behov for ekstra hjelp og støtte, men som verken hadde enkeltvedtak eller IOP. Informantene oppga at de forsøkte å tilrettelegge for disse gråsoneelevne utover ordinær tilpasset opplæring (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009, s.14). Mine funn støtter funn gjort av Mathiesen & Vedøy (2012, s. 3.), som tydet på at tilrettelegging for gråsoneelever blir forstått som spesialundervisning, selv uten at eleven har krav på spesialundervisning. Faglærerne påpekte også at spesialundervisningen gjerne omfattet generelle tiltak som kunne komme flest mulig til gode (Tangen 2012, s. 651). Stine forklarte at: «Ett år hadde vi mange elever som strevde og som fikk innvilget en time spesialundervisning i uken hver. Vi løste det slik at alle elevene delte på denne ressursen».

5.6 Inkluderende læringsmiljø ved Design og håndverk

For å svare på hvordan faglærere i Design og håndverk inkluderer elever med spesielle behov i ordinær undervisning, har jeg valgt å gjengi beskrivelser informantene har knyttet til å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med spesielle behov. Jeg har valgt å se nærmere på

hvordan faglærerne beskriver rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier knyttet til egen skole og undervisning ved Design og håndverk for elever med spesielle behov.

5.6.1 Rammekriterier

I mine intervjuer har jeg sett nærmere på hvordan skolenes rammebetingelser legger til rette for at lærerne kan arbeide med å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning. Ett av kriteriene knytter seg til skolens lærerressurser, og i denne sammenheng var det relevant å se nærmere på faglærernes spesialpedagogiske kompetanse. Av lærerne som utgjør mitt utvalg, hadde Stine og Knut spesialpedagogikk 1 og 2, Heidi og Harald hadde spesialpedagogikk 1, mens Marit og Siv oppga at de ikke hadde noen utdanning innen spesialpedagogikk. Stine som hadde tatt videreutdanning i spesialpedagogikk, hadde erfart gjennom sin praksis at hun ikke sto godt nok rustet til å møte elever med spesielle behov, og derav valget om fordypning i spesialpedagogikk. Alle lærerne med spesialpedagogisk kompetanse hadde tatt spesialpedagogikk som etterutdanning, og poengterte som Fossvoll, Slettahjell og Thorshaug (2016) og Melby-Lervåg (2019) at spesialpedagogikk ikke vektlegges i lærerutdanningen. Informantene i min studie tilla sin spesialpedagogiske kompetanse betydning i forhold til å kunne møte elever med spesielle behov i ordinær undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg 2016, s.57).

Både Knut og informantene jeg intervjuet som *ikke* hadde spesialpedagogikk i fagkretsen, opplevde det som svært krevende å møte tilpasningsbehovene til elever med særskilte behov. Disse faglærerne så seg ikke i stand til å møtene behovene til elever som strever, men sa at de strakk seg langt i sine forsøk på å gi elevene det de hadde behov for. Mine funn støttes av Olsen & Holmen (2018, s 77), som presiserer at mange lærere uten spesialpedagogisk kompetanse ikke vet hvordan de skal legge til rette for elever med spesielle behov. Det er samtidig problematisk at ordinære lærere forventes å ha kunnskaper nok til å håndtere dette innenfor rammen av ordinær undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 28). Mari beskrev at det var et bevisst valg å ikke ta fordypning i spesialpedagogikk, fordi hun ikke ønsket at det «spesielle» skulle ta større del av hennes hverdag som lærer. Hun vektla sin rolle som faglærer, og ønsket ikke å arbeide som spesialpedagog. Dette er som Monica Dalen (2013) poengterer problematisk, da lærerens kompetanse er et viktig innsatsmiddel i inkluderingsarbeidet av elever med spesielle behov i ordinær undervisning.

Jeg har også sett nærmere på hvordan faglærerne opplevde skolens økonomiske rammebetingelser. Her vektla samtlige informanter at skolene manglet økonomiske ressurser

til å sette inn ekstra lærerressurser for elever med spesielle behov. Tangen (2012, s. 113) understreker at skolene ikke kan avslå å sette inn ekstra ressurser til elever med rett til spesialundervisning. Samtidig poengterer Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 28) at dette avhenger av fylkeskommunens økonomiske rammer, som både setter grenser for retten til spesialundervisning, og omfanget av det tilbudet som gis. Slik jeg tolket svar fra informantene i min studie, samarbeidet de svært godt om å legge til rette for små grupper og varierte undervisningssituasjoner, men kun basert på de to faglærerne som til enhver tid var til stede i to parallelllagte Vg1-klasser. En av informantene beskrev sin hverdag slik:

Jeg synes kanskje at økonomien styrer mye av det, det er ofte at vi kunne tenkt at nå burde vi vært to lærere, men økonomisk går ikke det, for da måtte det vært utløst gjennom et vedtak, og jeg har som sagt ikke opplevd at det har vært utløst innenfor våre fag.

Det var kun ett tilfellet som ble trukket frem av informantene hvor det ble satt inn ekstra lærerressurs i programfagene, men denne ressursen ble satt inn på Vg2. Flere av informantene uttrykker at det var vanskelig å få det de mente eleven hadde behov for, for å fullføre et ordinært utdanningsløp på Design og håndverk.

Mine funn ser ut til å bygge opp under Barneombudets (2013) påpekning om at det forsøkes å stramme inn bruken av spesialundervisning i videregående skole, og at dette er noe av grunnen til at svake elever med behov for spesialpedagogisk hjelp mister sitt tilbud i overgangen til videregående opplæring.

Videre stilte jeg faglærerne spørsmål om skolenes fysiske forhold. Samtlige lærere forsøkte å dele opp sine klasser, slik også Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 190) vektlegger for å skape et godt og variert læringsmiljø for elevene. Ved to av skolene så de seg nødt til å fordele grupper i ulike seksjoner av klasserommet, fordi de manglet tilgang på gode grupperom. Ved den siste skolen oppga faglærerne at de hadde grupperom som la til rette for å dele klassen etter behov. Mange av lærerne jeg intervjuet fremhevet at det kunne være spesielt utfordrende å legge til rette for elever som av ulike grunner hadde behov for å arbeide alene hvor det var ro rundt dem.

5.6.2 Prosesskriterier/Faglig inkludering

Under intervjuene med informantene i min studie var jeg opptatt av hvordan de tilpasset og differensierte undervisningen i programfagene for elever med spesielle behov.

Ifølge flere av informantene i min studie blir kreative elever med spesielle behov anbefalt å gå på dette utdanningsprogrammet, fordi rådgivere på ungdomsskolen har et håp om at de skal mestre en mer praktisk rettet utdanning. Noen av faglærerne problematiserte imidlertid at tegning – som denne elevgruppen gjerne er spesielt gode på, og som er deres store interessefelt – ikke utgjør en stor del av studiet. Stine sa at «vi har jo noe tegning, men her skal de ut i et yrke, dette er yrkesfag, og vi må få på plass at det er et yrke de skal ut i». Informantene uttrykte at særlig kreative elever med spesielle behov heller burde søkt seg inn til det studieforberedende utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur. Ingen av informantene hadde imidlertid opplevd at elever som starter på videregående med svakt eller mangelfullt karaktergrunnlag får plass på Kunst, design og arkitektur, pga. høyt karaktersnitt for å komme inn. De problematiserte imidlertid at læreplanen i Design og håndverk ikke er forenelig med slike elevers interessefelt. Knut uttrykte det slik: «Det er misforstått at de som er glade til å tegne, passer inn på Design og håndverk, for vi jobber mest med materialer.» Mine funn tyder på at faglærerne i varierende grad tar utgangspunkt i elevenes interesse for tegning når de tilpasser undervisningen til elevene.

Stine og Harald beskrev at de forsøkte å gi elevene litt ulike oppgaver for å gi dem tilpasset opplæring. De andre faglærerne beskrev at elevene stort sett arbeidet individuelt med samme oppgave, hvor faglig svake elever fikk arbeide med utvalgte deler av oppgaven. Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 198) fraråder at elevene arbeider med samme oppgave, fordi enkeltelevers resultater lett blir synlige. Faglærerne jeg intervjuet virket derimot å ha tatt et aktivt valg om dette, fordi de opplevde at elevene som strevde ikke ville skille seg ut med egne oppgaver.

Stine og Harald beskrev at elever med spesielle behov fikk utvidet tid til å fullføre oppgaver. Knut beskrev det som frustrerende at noen så vidt var kommet i gang før fristen for oppgaven gikk ut. Det kan tyde på at noen elever kan få problemer med å fullføre oppgaver på grunn av lite differensiere innleveringsfrister (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 198). Faglærerne beskrev ikke bruk av ulikt lærestoff, eller hvordan de varierte bruken av avveksling og hvile. Flere av informantene beskrev at de varierte bruken av ulike organiseringsformer, hvor elevene skiftet mellom individuelt arbeid, par-samarbeid og intensive kurs hvor de delte elevene etter hva de hadde behov for. Andre faglærere fortalte at de brukte mye tid på individuell veiledning. De beskrev at de ga elever med spesielle behov tettere oppfølging, hjalp dem med å sette opp realistiske delmål og til å strukturere arbeidet. Samtlige faglærere beskrev at de varierte bruken av vurderingsformer, og la vekt på at mange elever med spesielle behov var tjent med muntlige presentasjonsformer. Funnene viser at prinsippet om tilpasset opplæring bare delvis

gjennomføres i praksis ved Design og håndverk (Melby-Lervåg, 2018), og en kan stille spørsmålstegn ved om elevene med spesielle behov blir møtt på en adekvat måte i ordinær undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.25).

Bjarnason (2010, s. 11) poengterer at det blir mer og mer krevende å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning jo eldre de blir. Også mine funn tyder på det, og en av faglærere beskrev tilretteleggingen slik: «Det hender at vi korter ned eller begrenser oppgaver. Også tydeliggjør vi hva som skal til for å nå lav måloppnåelse». Forskere fremhever at det faglige spriket mellom elevene gjør det vanskelig å sikre alle elever faglig inkludering. En annen av informantene problematiserte dette med særskilt tilpasset opplæring for elever med spesielle behov, og underet seg over om de egentlig fikk det i praksis: «*Den var litt vanskelig. Egentlig får de ikke det, for målet er at de går ordinært, så de må på en måte forholde seg til det vi gjør*».

Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 29) mener det er krevende at alle elever skal innlemmes i ordinær undervisning, og stiller spørsmålstegn ved om enkelte elever føler seg isolert og utenfor det faglige fellesskapet. En av faglærerne som svarte at hun hadde elever som mottok spesialundervisning, mente at selv om det ble tilrettelagt, trodde hun denne tilretteleggingen var mindre omfattende enn på ungdomsskolen, og ikke tilstrekkelig for å dekke behovene til elever med spesielle behov.

Informantene viser til at det ikke settes inn ekstra ressurser, eksempelvis i form av en ekstra lærer, assistent, redusert gruppestørrelse, hjelpemidler eller enetimer for at elevene skal nå sine mål (Markussen, 2009, s. 183).

Flere i mitt utvalg beskrev at den spesialpedagogiske tilretteleggingen for elever med spesielle behov hovedsakelig besto i å fordele Vg1 over to år. Samtidig tyder mine funn på at mange elever ikke mottar spesialundervisning i de praktiske fagene, selv om informantene viste til at elevene strevde også der. Stine beskriver situasjonen slik: «I programfag har vi ikke mange som mottar spesialundervisning, selv om vi kanskje i etterkant ser at de skulle hatt det».

5.6.3 Mestringsopplevelser hos elever med spesielle behov

I mitt utvalg formidlet to av faglærerne et sterkt engasjement i forhold til å gi elevene mestringsopplevelser. Harald var opptatt av å få elevene til å forstå oppgavene de arbeidet med, og tok seg god tid til å lese oppgaven høyt, vise til konkrete eksempler og brukte aktivt bilder i undervisningen. Stine mente dette handlet om å skape mestringsopplevelser hos

elevene, og at alle skulle få oppleve å få det til (Bandura, 1977, s. 193). Samtidig fortvilte hun over at dette var vanskelig å få til i praksis med mange som strever i samme klasse.

Det er ikke ensbetydende med at de andre faglærerne i utvalget manglet fokus på elevenes mestring, men mine funn kan tyde på at faglærerne var mer opptatt av å «få elevene igjennom», enn å legge til rette for gode mestringsopplevelser. En av informantene beskrev at «elevene med dårlig motivasjon må gjøre det beste ut av det». Mine funn tyder på at enkelte faglærere ved utdanningsprogrammet er lei av å møte faglig svake elever med lavt engasjement og dårlig motivasjon, og at de ikke opplever det som deres jobb å motivere elever som ikke ønsker å gå på utdanningsprogrammet Design og håndverk.

Får å få et innblikk i hvordan elevene ved Design og håndverk opplever mestring i skolen, har jeg sett nærmere på elevundersøkelsene som er offentliggjort på *Skoleporten*, (Utdanningsdirektoratet, 2019). I analysen av undersøkelsen fra 2016, gjennomført av Wendelborg, Røe, Utvær & Caspersen (2017, s. 129), står det at mestring handler om hvordan elevene opplever å klare skoleoppgavene på egenhånd, og om de forstår det læreren forklarer av nytt lærestoff. På en skala fra 0-5 (hvor 5 er høyeste skår) svarte elevene på Design og håndverk i snitt 3,8 og 3,6 på disse spørsmålene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Wendelborg, Røe, Utvær & Caspersen (2017, s. 131) understreker at Design og håndverk er det utdanningsprogrammet som skårer lavest på indeksen *mestring*. Det finnes altså elever her som har mangelfull opplevelse av mestring. Det er problematisk, når blant annet Meland (2011, s. 21) viser at elever gjerne unngår oppgaver de tror at de ikke kommer til å klare. Meland presiserer videre at det å mestre oppgavene i startfasen når en skal lære noe nytt er avgjørende for motivasjon og innsats videre i læringsprosessen. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 193) er det samtidig viktig at oppgaven gir eleven utfordringer, slik at de opplever å mestre oppgaver de ikke har mestret før. Informantene beskrev hvordan de reduserte oppgavene for elever som strever i den grad at en kan stille spørsmålstegn ved om de muligens stilte for lave forventninger til elevene. Dette underbygges av beskrivelser fra Barneombudet (2017, s. 7) som viser at mange elever med behov for spesialpedagogisk hjelp opplever å bli møtt med lave forventninger, noe som gjerne gjenspeiles i for enkle oppgaver.

Samtidig tyder enkelte av informantenes beskrivelser på at undervisningen i noen klasserom knyttet til Design og håndverk ikke differensieres, og at faglige svake elever arbeider med oppgaver de ikke har forutsetninger for å mestre. Det at de blir oppmuntret til å arbeide mot å

oppnå ståkarakter, heller enn ut fra egne forutsetninger og personlige mål, legger ikke til rette for gode mestringsopplevelser.

5.6.4 Selvbestemmelse og indre motivasjon blant elever med spesielle behov

Deci & Ryan (2002, s. 10) og Skaalvik & Skaalvik (2016, s. 212) vektlegger at elever har behov for å være med å fatte beslutninger og ta egne valg i læringsprosessen. Blant informantene fikk jeg inntrykk av at dette i stor grad var tilfellet for skolesterke og engasjerte elever. For elever med spesielle behov, beskrev informantene utfordringer knyttet til å få elevene delaktige i denne prosessen, og at elevenes egne ønsker og interesser ofte ikke samsvarer med det læreren hadde satt som læringsmål for oppgaven. Dette kan igjen se ut til å henge sammen med ulikt syn hos lærere og elever i forhold hva slags kompetanseutvikling som skulle ligge til grunn for læringsaktiviteten. Informantene i min studie var opptatte av at de skulle utdanne kompetente fagmennsker, og at kompetansen de ønsket å formidle var knyttet til det enkelte yrke eleven ønsket å rette seg mot. Informantene forklarte at oppgavene var formulert åpent, slik at de kunne bygge opp under elevens fremtidige yrkesfaglige målsetninger. Dette styrker, ifølge Repstad (2010, s. 10), deres indre motivasjon for skolens læringsarbeid. Ifølge informantene i min studie kan det derimot tyde på at mange kreative elever med spesielle behov ikke har noe klart mål om hvilket yrke de vil ut i etter endt utdanning, og at faglærerne da bestemte mer for eleven slik at eleven skulle få erfaring med ulike yrker.

Elevundersøkelsen (Wendelborg, Røe & Skaalvik, 2016, s. 139) indikerer også at elevene ved Design og håndverk ikke alltid opplever at de får være med å fatte beslutninger, ta valg og bestemme hvordan det skal arbeide med fagene. Det er grunn til å stille spørsmålstegn ved hvorfor elevene her har dårlig erfaring med medvirkning, på et yrkesfaglig praktisk utdanningsprogram.

Flere av informantene beskrev et fokus på å få faglig svake elever igjennom med ståkarakter i programfagene, og at de motiverte elevene med utgangspunkt i karakterer. Knut beskrev at mange av elevene som strevde arbeidet ut fra kriterier på lav måloppnåelse, for i det hele tatt å kunne bestå oppgavene de ble gitt. Også Harald beskrev at han tydeliggjorde hva som skulle til for å få en ståkarakter, og sa: «hvis eleven i hvert fall klarer det, kan det gå». Reeve (2015, s. 24) påpeker at slike strategier gjerne er ineffektive. Jeg opplevde at faglærerne jeg intervjuet følte seg sterkt forpliktet til å få elevene som strevde igjennom med karakterer, og beskrev seg fanget inn i et faglig prestasjons-jag, som ikke er tilpasset den enkeltes

forutsetninger og behov (Olsen & Holmen, 2018, s. 119). Ifølge Amundsen (2014, s. 43) beskriver tidligere yrkesfagelever en opplevelse av at det er arbeidslivets krav og forventninger som ligger til grunn for de faglige målene de jobber imot, heller enn deres egne forutsetninger. For elever med spesielle behov er dette uheldig, for det kan tyde på at lærerne på Design og håndverk ikke har god nok kompetanse til å møte denne elevgruppen på en god måte.

Mine funn indikerer samtidig at lærerne forsøkte å dekke elevenes behov for tilhørighet og anerkjennelse, slik Deci & Ryan (2002, s. 7) beskriver. Informantene i min studie fremsto som varme og omsorgsfulle. De fremholdt et positivt elevsyn, og viste forståelse for den enkelte elevs personlige utgangspunkt. Samtidig beskrev flere av faglærerne frustrasjon over å ha elever i klassen som verken hadde de faglige eller sosiale forutsetningene som skulle til for å ta en ordinær yrkesfaglig utdanning. Selv om samtlige lærere vektla å møte elevene med anerkjennelse, er det mulig at elevene med spesielle behov ikke alltid opplever den tilhørigheten som faglærerne forsøkte å legge til rette for. Det er også grunn til å stille spørsmålsteget ved om faglærere muligens ga mer positive tilbakemeldinger til faglig sterke elever, og at de får mer anerkjennelse i hverdagen, enn faglig svake elever som ikke har noe klart mål med utdanningen.

5.6.5 Opplevelseskriterier/Sosial og psykisk inkludering

At skolens og dens lærere legger til rette for et godt psyko-sosialt læringsmiljø utgjør det siste kriteriet en kan se nærmere på når en vil vurdere hvordan skolen legger til rette for inkludering.

Alle informantene i min studie så verdien av å gå et ordinært studieløp for elever med spesielle behov. De trakk frem momenter som å oppleve et sosialt fellesskap og å bli godtatt for den de er innenfor fellesskapet. De så også positivt på det sosiale læringsaspektet elevene fikk i en ordinær klasse. Dette støttes av funn presentert av Utdanningsforbundet (2009, s. 27) som viser at elever med spesialundervisning tjener sosialt på å være i ordinære klasser.

Stine var bevisst på hvordan hun kunne bidra til å skape et sosialt inkluderende læringsmiljø. Her vektla hun det å legge til rette for at elevene fikk seg venner, og at de opplevde seg som en delaktige i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hun beskrev at når elevene kom første skoledag fikk de en makker. Dette hadde hun positivt erfaring med, og så at elevene da slapp mye usikkerhet. Hun jobbet også med sosial handlingskompetanse for å skape tilhørighet i klassen. Samtidig beskrev hun at det lett ble grupperinger på Design og håndverk, og at det

var mye *jentedrama*. Heidi hadde også erfaringer med bruk av makker, men så at mange av elevene som strever, også strevde med å bli inkludert i det sosiale miljøet i klassen. Hun sa at selv om de forsøkte, var det noen ganger så store forskjeller mellom elevene at det ble vanskelig.

Samtidig viser informantene til at elever som strever sosialt og faglig har stort fravær, og at det kan være vanskelig å legge til rette for sosial trivsel for elever som sjelden møter. Marit opplevde at det var utfordrende å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning, både fordi mange oppga at de ikke ønsket kontakt med medelever, og fordi enkelte elever oppførte seg slik at medelever ble redde for dem. Knut beskrev at det var vanskelig for mange av elevene med spesielle behov å bidra i fellesskapet, at de ikke turte ta kontakt med medelever, og at deres medelever slutter å ta kontakt når de ikke mottok respons. Han beskrev at det kunne være vanskelig å arbeide med inkludering under slike vilkår. Samtlige av informantene i min studie mente det var et tak for hvor mange elever med spesielle behov som lærere og medelever har rom for i ordinær undervisning. Faglærerne beskrev ordinære elever som rause, men stilte spørsmålstegn ved om noen elever med spesielle behov følte seg så annerledes at de vil ha utbytte av å gå sammen med elever de deler sosialt og faglig fellesskap med. Bjarnason (2010, s. 13) fant i sin studie at ungdommer med spesielle behov opplevde et sterkere sosialt fellesskap i tilrettelagte klasser, mens funn presentert av Langøy (2018, s.87) derimot viser at elever som blir tatt ut av fellesskapet både viser til økt forekomst av mobbing og ensomhet.

5.6.6 Relasjon lærer-elev

Informantene i min studie var opptatt av deres rolle i forhold til å styrke båndene mellom elevene, men ga få beskrivelser av hvordan de arbeidet for å styrke relasjonen til sine elever. Stine beskrev at hun forsøkte å møte elever med spesielle behov med tid og en holdning som viste at hun bryr seg. Hennes beskrivelser passer godt inn i beskrivelsen Schibbye (2004, s. 247) gir av anerkjennelse. Også Heidi viste til forståelse for elevenes vansker, og ga uttrykk for at hun godtok elevene med deres sterke og svake sider (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 224). Dette kan ha betydning for om elever med spesielle behov kommer seg gjennom utdanningsprogrammet Design og håndverk uten å falle fra, fordi emosjonell støtte til sårbare elever kan ha betydning for hvordan de klarer seg, både sosialt og skolefaglig (Hamre & Pianta 2005, s. 949).

Det kan også være hensiktsmessig å se nærmere på hvordan lærere tilpasser undervisningen, og i hvilken grad de gir hjelp og støtte til eleven. Ifølge forskerne Bergkastet, Dahl & Hansen (2009, s. 14) har disse variablene en sammenheng med hvordan eleven opplever sin relasjon til læreren. Tidligere i studien har jeg vist til varierende grad av tilpasset undervisning, men mine funn tyder samtidig på at samtlige av lærerne var opptatte av å gi sine elever hjelp og støtte. Som en faglærer sa: «Vi gjør *alt* for å få elevene igjennom».

Slik jeg tolker mine funn, kom relasjonsbyggingen best til syne i forhold til lærerens fokus på å skape en faglig yrkespraksis der elevene kunne utvikle tilhørighet og oppleve fellesskapets anerkjennelse, noe som også fremheves av Olsen, Karlsen & Regård (2012). Der er derimot grunn til å stille spørsmålsteget ved om elevene jeg tidligere har problematisert er spesielt glad i å tegne, opplever tilhørighet i denne yrkespraksisen, og at noen elever på grunn av sine interesser og forutsetninger ikke har lik mulighet til å oppleve anerkjennelse og tilhørighet ved Design og håndverk.

5.7 Samarbeid mellom lærere og PPT for å motvirke frafall

For å besvare spørsmålet om hvordan lærerne samarbeider med PPT for å motvirke frafall blant elever med spesielle behov ved Design og håndverk, har jeg løftet frem informantenes erfaringer knyttet til frafall blant elever med spesielle behov, og beskriver videre deres opplevelser av samarbeid med PPT, både knyttet til enkeltelever, klassen som system, og til overgangen mellom skole og læretid for elever med spesielle behov. Faglærernes beskrivelser blir presentert i samme rekkefølge som de teoretiske perspektivene ble presentert.

5.7.1 Frafall ved Design og håndverk blant elever med spesielle behov

Jeg vil i det følgende trekke frem hva lærerne beskrev som årsaker til frafall ved utdanningsprogrammet Design og håndverk. Jeg var spesielt opptatt av om faglærerne mente at elever med spesielle behov var spesielt utsatt for å avbryte utdanningen. Faglærerne beskrev at mange av deres elever med spesielle behov hadde faglige utfordringer, og understreket at om elevene slet faglig ble det også veldig vanskelig å fullføre Design og håndverk. Samtlige av informantene trakk frem karaktergrunnlag fra ungdomsskolen som en avgjørende faktor i forhold til om elevene kom til å lykkes eller ikke, noe som gjenspeiles i norsk og internasjonal forskning om frafall (Markussen, 2016, s. 34, Rumberger, 2011, s. 160). Samtidig hadde noen av faglærerne hatt positive erfaringer med å få elever med lavt eller mangelfullt karaktergrunnlag gjennom Vg1 design og håndverk, fordi mange av disse elevene viste seg å være sterke når de fikk arbeide praktisk.

Informanter viste til at elever med mangelfullt karaktergrunnlag i mange tilfeller bare blir plassert her, i den tro at den skal være en enkel vei til et fagbrev. Samtlige faglærere beskrev også en elevgruppe som de så manglet motivasjon og skolefaglig engasjement, og forklarte at mange av elevene som kommer inn på Design og håndverk ikke hadde dette som første ønske. Disse beskrivelsene samsvarer med hvilke årsaker til frafall yrkesfaglærere vektla for ti år siden (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 46). Marit beskrev også hvordan hun opplevde at Design og håndverk var i ferd med å «bli en oppsamlingsplass for elever som strever, har ulike diagnoser, eller er lei av teorifag». Knut problematiserte at faglærerne ikke har noen felles strategi om hvordan de best kan møte denne elevgruppen, og at noen bare forsvinner uten å gi beskjed.

Forskning har vist at elevene som starter med lavt skolefaglig engasjement oppnår lavere måloppnåelse i videregående opplæring (Markussen, 2016, s. 35). Faglærerne knytter, som Reegård & Rogstad (2016, s.10), frafallet opp mot *hvem* som starter her, både med tanke på karaktergrunnlag fra ungdomsskolen og motivasjon for skole. Det kan dermed tyde på at elever med spesielle behov er ekstra utsatte for å avbryte.

Informantene i min studie viste videre til at problemene startet alt i ungdomsskolen, og stilte spørsmålsteget ved hvorfor disse elevene ikke var blitt fanget opp før. Heidi beskrev en elevgruppe «det ikke følger info med, men som vi oppdager at har store huller i kunnskap eller sosiale ferdigheter. Det er ganske interessant at de ikke har blitt fanget opp.» Også Utdanningsforbundet (2019) understreker at en betydelig innsats må settes inn tidlig i utdanningsløpet, men Langøy (2018, s.XI) problematiserer i sin doktorgradsavhandling at mangel på oppfølging i grunnskolen er noe av grunnen til at problemene hopper seg opp for enkeltelever i videregående skole. Hun mener spesielt at utfordringene til mange av gråsoneelevne burde vært oppdaget før.

Faglærerne jeg intervjuet med trakk frem at flere av elevene strevde med teorifagene, og at strykprosenten her var høyere enn i profagene. Noen av informantene mente, som Breilid & Møller Sørensen (2012, s. 627) at de teoretiske kravene var for høye for enkelte av elevene, og at elevene fallt fra på grunn av dette (Hegna, Dæhlen, Smette & Wollscheid, 2012).

Informantene ga alle uttrykk for at det var i teorifagene deres elever strevde mest, og at det var her elevene hadde vedtak om spesialundervisning. Det forelå ikke noe mer samarbeid for elever med spesielle behov i forhold til yrkesretting av teorien enn for andre elever. Samtidig påpekte de at det også innenfor de praktiske fagene var mye som er teoretisert og akademisk.

Heidi understreket at «de i virkeligheten skal lære et håndverk som krever ganske mye». Informanten mente at elevene blir forespeilet at det er enklere å gå på Design og håndverk fordi det er praktisk, men poengterte at det er mye mer enn det. Marit uttrykte at «slik jeg ser det krever det mye å oppnå en yrkeskompetanse, for du må både tilegne deg teoretiske og praktiske fag. Du må ha stor kapasitet for å klare det».

Faglærerne nevnte også forhold utenfor skolen, og ser som Idunn Brekke og Liza Reisel (2017) psykisk helse som en faktor som kan forklare frafall ved utdanningsprogrammet Design og håndverk. Siv beskrev at elevene som avbryter ofte har stort fravær og at de strever med å komme seg på skolen. Informantene knyttet utfordringene til angstproblematikk, depresjon, og skolevegring. Samtidig trakk samtlige informanter frem at mange av elevene med spesielle behov strever sosialt, og at det er vanskelig å inkludere dem i det sosiale fellesskapet i klassen.

Jeg ble gjennom intervjuene til denne masteroppgaven gjort oppmerksom på utfordringene enkelte av informantene hadde i forhold til å få alle sine elever ut i lære. Spesielt gjaldt dette elevene med spesielle behov, og Knut forklarte at det å finne en vei videre for dem var vanskelig. Utdanningsforbundet (2009, s. 26) trekker også frem mangel på læreplasser som en stor utfordring ved yrkesfaglige studieprogrammer, og ser at elever avbryter studiet på grunn av dette. Både Heidi og Knut oppga at de måtte informere elever om at de ikke kom til å få læreplass. Knut forklarte at:

Vi ser at vi ikke har lærebedrifter som kan ta imot elever med behov for ekstra oppfølging. Det er tilrettelegging i skolen, men ikke videre. Så der stopper det egentlig, for jeg vet at vi ikke har noen bedrifter som har kapasitet til å ta de imot.

Stine hadde positive erfaringer med særavtaler knyttet til læretiden for enkelte av elevene med spesielle behov. I andre tilfeller så hun at elevene møtte store utfordringer i denne overgangen, og at de ikke maktet tiden i lære. De øvrige informantene i min studie hadde ikke personlig erfaring med å få elevene ut i lære, men oppga at flere av elevene med spesielle behov ikke sendes ut i yrkesfaglig fordypning på Vg1, fordi de ikke hadde læreplasser med kapasitet til å ta imot elever som trenger ekstra oppfølging.

Faglærerne beskrev dette som en fortvilet situasjon, fordi de visste at det var svært utfordrende å finne lærebedrifter som tok imot elever med spesielle behov. Faglærerne ga uttrykk for at det opplevdes som en belastning å måtte ha elevsamtaler hvor foreldre og

elever får beskjed om at elevens mestringsevne ikke tilfredsstiller arbeidslivets krav og forventninger.

Jeg fant blant informantene i min studie et skille mellom faglærere som jobbet mot små og utsatte yrker, og faglærerne som var knyttet til frisørfaget. Mens faglærerne som arbeidet mot små og utsatte yrker hadde svært dårlige erfaringer med å få elever med spesielle behov ut i lære, uttrykte frisørlærerne mer positive opplevelser knyttet til læretid for elever med spesielle behov. Tønder & Skinnarland (2016, s. 21) påpeker at åtte av ti kontrakter innen Design og håndverk tegnes i frisørfaget, noe som kan være med på å forklare skillet som ser ut til å eksistere mellom ulike yrker innenfor faget. Samtidig understreker også faglærerne knyttet til frisørfaget at det er utfordrende å skaffe plass i en bedrift for elever med spesielle behov, spesielt fordi bedriftene er avhengige av å tjene penger, og fordi de ikke har kapasitet til å ta seg ekstra av elever som strever. Etter endt yrkesutdanning i skolen, stiller sårbare elever uten oppfølging i læretiden og arbeidslivet, og en kan stille spørsmålstegn ved om noe av frafallet i videregående opplæring kan knyttes til nettopp dette bortfallet av ekstra hjelp og støtte (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Dette er tidligere påpekt av Amundsen (2014, s. 44) i artikkelen *Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning*, hvor hun understreker at «...det er verdt å merke seg at ungdommene etterlyser tettere oppfølging også i lærlingperioden». Som en del av grunnutdanningen stiller Amundsen spørsmålstegn ved hvorfor ikke lærlinger får mulighet og tilbud om ekstra oppfølging også i læretiden, slik de etter Opplæringslovas §5-1 har krav om i videregående opplæring.

Det kan tyde på at det allerede i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole bør vektlegges hvordan eleven skal mestre denne tiden etter endt utdanning i skolen. Jeg vil drøfte dette mer inngående når jeg nå ser nærmere på hvordan faglærerne opplevde samarbeidet med PPT, men en av informantene etterlyste spesielt en type lærebedrift hvor det er mulig å få spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging. Hun mente at om de hadde hatt det kunne de klart å hjelpe flere elever til å oppnå fagbrev.

5.7.2 Samarbeid med PPT

Innledningsvis i denne oppgaven viste jeg til at samarbeidet mellom skole og PPT er lovpålagte oppgaver i Opplæringslova, både for skole og PPT (Opplæringslova § 5-1, § 5-3 og § 5-6, andre ledd). Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvordan faglærerne beskrev og opplevde samarbeidet med PPT for å motvirke frafall blant elever med spesielle behov.

I min studie viser Heidi og Knut til et godt samarbeid med PPT og opplever at overgangen til videregående er godt ivarettatt. Stine og Harald beskrev et begrenset forhold til PPT, mens Marit og Siv beskrev at samarbeidet med PPT var helt fraværende. Dette er ikke enestående funn, men gjenspeiler funn fra tidligere studier, som viser til svært mangelfullt samarbeid mellom skole og PPT (Skogen, 2008, s 201).

Informantenes beskrivelser av samarbeidet med PPT i min studie, støtter ikke Moen (2013:17) sine kjennetegn på godt samarbeid. For det første var det kun én av informantene som vektla at det har en felles forståelse for hva som er målet med samarbeidet. Informantene vektla et langsiktig perspektiv på elevens yrkesutdanning, mens PPT ifølge faglærerne hadde et mer kortsiktig perspektiv. Det var også flere av informantene som stilte spørsmålsteget ved PP-tjenestens kunnskaper knyttet til relevante forhold for elever med spesielle behov på Design og håndverk. Informantene stilte seg spesielt kritiske til deres mangel på relevant yrkesfaglig kompetanse. Kun to av faglærerne i utvalget så ut til å ha samtaler med PPT hvor de kunne dele sine kunnskaper og lytte engasjert til hverandre. Ingen av faglærerne viste til at de i samarbeid med PPT hadde kommet frem til konkrete tiltak som kunne settes i verk for å nå målene for den enkelte elev.

Buli-Holmberg & Nilsen (2011, s. 62) pekte senest i 2011 på at lærere opplever relativt lite samarbeid med PPT når det gjelder planlegging av spesialundervisning. Faglærerne jeg intervjuet viste ikke til konkret samarbeid om undervisningen med PPT, selv i de tilfellene hvor lærerne uttrykte at terskelen for å ta kontakt var lav. En av informantene sa at hun aldri hadde opplevd å samarbeide med PP-tjenesten om gråson elever, eller om klassen som system, selv om Opplæringslova § 5-6 andre ledd stiller krav til PPT om å bistå skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov. Samtidig kom det heller ikke frem i noen av mine intervjuer at faglærerne savnet mer samarbeid med PPT for å planlegge og tilrettelegge spesialundervisning ved Design og håndverk. En av informantene mine uttrykte derimot frykt for at en «ekspert» skulle komme inn og kritisere faglærernes praksis. Et slikt samarbeid innebærer at lærerne er villige til å rette fokuset mot sin egen praksis, og se hva i systemet som kan endres for å bedre læringsutbyttet til elevene. Det er tvilsomt om PPT alene kan drive frem et endringsarbeid om ikke skolen selv opplever det som meningsfylt (Vogt, 2016, s. 46).

Mange av faglærerne jeg intervjuet så ut til å ha et godt festet syn på PPT som sakkyndig instans. Lærerne i mitt utvalg beskrev hvordan PP-tjenestens sakkyndige vurdering i stor grad rettet seg mot organisering av undervisningen, og at den i hovedsak knyttet seg til anbefalingen om å ta Vg1 Design og håndverk over to år. Ifølge Herlofsen (2013, s. 198) inneholder tilrådingene fra PPT svært sjelden noen konkrete tiltak, men er gjerne av generell karakter og fokuserer på timetall og organisering. Det kan tyde på at elevenes sakkyndige vurdering har liten praktisk verdi i forhold til å legge opplæringen til rette for elever med spesielle behov. Dette kan muligens forklare hvorfor to av faglærerne i min studie erkjente at de ikke hadde lest sakkyndige vurderinger for elever ved Design og håndverk, fordi, som en faglærer uttrykte «er konklusjonen fra PPT at eleven bør ta Vg1 over to år.»

Vogt (2016, s. 46) fremhever at det tradisjonelle fokuset passer godt overens med skolens ønske om å få utløst midler til å avhjelpe vansker hos barnet. Denne forståelsen er med på å opprettholde barrierer mot å bedre læringsutbyttet til eleven. Vogt presiser at det «er nyttig å huske at enhver vanske med læring, atferd og sosialt samspill en mener å kunne observere hos barnet, kan oppstå eller forklares i lys av flere faktorer i samspill» (2016, s. 207). Som tidligere nevnt var det flere av faglærerne i mitt utvalg som ikke så ut til å legge et slikt relasjonelt perspektiv til grunn i sitt syn på spesialpedagogisk hjelp og støtte, som igjen kan ha virket inn på deres ønske og behov for samarbeid med PPT.

Jeg ser spesielt bekymringsfullt på uttalelsene fra samtlige informanter om at det ikke foreligger noe langsiktig perspektiv for elevene i deres sakkyndige vurderinger fra PPT. I praksis vil det si at samme hvor godt lærerne opplever samarbeidet med PPT i forhold til skolen og dens læringsmiljø, er resultatet det samme for elevene, og mine funn tyder på at de uansett vil møte på utfordringer knyttet til læretiden. PPT ser ikke ut til å delta i faglige diskusjoner verken med faglærerne eller eleven det gjelder, om hvilke utfordringer som vil møte dem i overgangen til læretiden, hvor de ikke lenger har krav på spesialpedagogisk hjelp og støtte. Samtlige faglærere i min studie påpekte at PPT ikke bidrar i prosessen med å få eleven ut i lære. De beskrev PPT som fraværende i forhold til å styrke elevenes sosiale kompetanse, noe samtlige fremhevet som avgjørende for en vellykket læretid. Som tidligere nevnt er det grunn til å anta at noe av frafallet ved utdanningsprogrammet Design og håndverk kan knyttes til overgangen mellom skole og læretid for elever med spesielle behov.

6.0 Konklusjon

Min problemstilling i dette mastegradsarbeidet har vært: *Hvordan inkluderer faglærere ved Vg1 design og håndverk elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen i videregående skole, og hvordan samarbeider lærerne med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å motvirke frafall i denne elevgruppen?*

Faglærerne som deltok i denne studien viste til ulike opplevelser knyttet til overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring for elever med spesielle behov. I noen tilfeller fulgte det dokumentasjon med eleven – så som sakkyndig vurdering, vedlegg med opplysninger om tilretteleggingsbehov m.m. – og faglærerne opplevde da at de sto godt rustet til å møte elevene med deres behov for særskilt hjelp og støtte. I mange tilfeller tyder mine funn derimot på at det forekom mangelfull informasjonsutveksling knyttet til elever med spesielle behov i denne overgangen. Dette på tross av at det lenge har vært kjennskap til at gode overganger kan være avgjørende for elevens skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.27). Informantene i min studie mente noe av grunnen kunne være at mange elever med spesielle behov ønsket å fortsette sin utdanning uten spesialpedagogisk hjelp, men faglærerne påpekte også at rådgivere anbefaler et ordinært studieløp for elever med spesielle behov i den tro at tilretteleggingen er god nok på yrkesfaglige utdanningsprogram.

Barneombudet (2013) har derimot stilt spørsmålsteget ved om mange elever med behov for spesialundervisning mister sitt tilbud i overgangen til videregående på grunn av økonomiske innstramminger, og også Amundsen (2014, s. 38) viser til at mange elever som tidligere har mottatt spesialundervisning etterlyser tettere oppfølging i videregående skole.

Faglærerne beskrev en stor andel gråsoneelever med behov for særskilt hjelp og støtte for å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen ved Design og håndverk. Videre problematiserte faglærerne at skolens plikt til å vurdere elevens utbytte av opplæringen, før det eventuelt søkes om ny utredning, gjør at mange elever må vente svært lenge før forsvarlig hjelp settes inn (Barneombudet, 2013). Mine funn tyder på at selv i de tilfellene hvor eleven fikk sakkyndig vurdering, og ble tilrådet spesialundervisning, opplevde faglærerne i Design og håndverk at det ikke fulgte ekstra ressurser til å følge opp eleven i praksis. Dette til tross for at spesialundervisning gjerne utløser ekstra ressurser, eksempelvis i form av en ekstra lærer, assistent, redusert gruppestørrelse, hjelpemidler eller enetimer (Markussen, 2009, s. 183). Faglærerne i mitt utvalg beskrev at det var opp til dem å legge til rette for elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015b) sikres elevenes faglige inkludering når de får delta aktivt i et faglig fellesskap. Samtlige faglærere i mitt utvalg beskrev at faglig inkludering først og fremst sikres ved at lærerne begrenser oppgavens omfang for elever som strever. Lærerne beskrev at de hjalp elevene med å holde en tydelig struktur og fremdriftsplan i arbeidet. Ut over dette kan det tyde på at det gis lite ekstra hjelp og støtte. Det er uvisst om elever med spesielle behov føler seg inkludert, og om de opplever at de arbeider med samme oppgave som sine medelever, bare på et lavere nivå. Om derimot faglærerne klarte å plukke ut deler av oppgaven hvor eleven fikk vist sine sterke sider, kan en tenke seg at elever med spesielle behov opplevde å være del av et faglig fellesskap, på lik linje med sine medelever. Flere av informantene så ut til å være bevisste på å bruke elevenes sterke praktiske ferdigheter i fellesskapet i klassen.

Samtidig beskrev flere av informantene at de strevde med å inkludere kreative elever med spesielle behov, fordi de ikke hadde noe klart mål om hvilket yrke de vil ut i etter endt utdanning. Faglærerne beskrev den faglige praksisen ved utdanningsprogrammet som nært knyttet til yrkeslivet, at det var utfordrende å legge til rette for enkeltelevers personlige interesse for tegning ved dette utdanningsprogrammet.

Lærerne beskrev videre hvordan de arbeidet med sosial inkludering av elever med spesielle behov ved Design og håndverk. De beskrev konkret hvordan de arbeidet med makkerskap, sosial kompetanse, og bruk av ulike samarbeidsformer mellom elevene. De vektla sosiale aktiviteter i klassen, som «vaffelfredag», turer og timer avsatt til sosiale aktiviteter. Samtidig beskrev samtlige faglærere utfordringer i forhold til å inkludere elever med spesielle behov i klassens sosiale fellesskap. Lærerne oppga at det var lettere å finne løsninger med tanke på lærevansker, enn det var å legge til rette for sosial mestring og trivsel. Informantene viste til at elever som strever sosialt ofte har stort fravær. Dette er kanskje noe av grunnen til at de ikke inkluderes i lik grad i det sosiale fellesskapet i klassen.

Informantene i min studie hadde også ulike oppfatninger knyttet til spørsmålet om de hadde elever med rett på spesialundervisning ved Design og håndverk. Dette gjaldt også faglærere knyttet til samme skole. En kan stille spørsmålstegn ved om det førte til at elevene fikk ulik oppfølging av faglærere. Mine funn tyder også på mangelfull kunnskap om den spesialpedagogiske tiltakskjeden blant yrkesfaglærere uten spesialpedagogisk kompetanse.

Faglærerne ved Design og håndverk knyttet frafall blant elever med spesielle behov opp mot deres svake faglige utgangspunkt, og mangelfulle karaktergrunnlag fra ungdomsskolen.

Videre syntes de det var svært utfordrende å motvirke frafall blant elever som ikke hadde Design og håndverk som sitt første ønske. De mente at dette var elever som på grunn av svake faglige prestasjoner ikke kom inn på den utdannelsen de ønsket seg, og at de dermed startet på Design og håndverk med et svakt skolefaglig engasjement og lav motivasjon. Lærerne hadde ingen felles strategi om hvordan disse elevene skulle møtes for å hindre frafall.

Informantene i min studie ga ingen konkrete beskrivelser av hvordan de samarbeider med PPT om å motvirke frafall blant elever med spesielle behov ved Design og håndverk. Samarbeidet så hovedsakelig ut til å munne ut i en sakkyndig vurdering med en anbefaling om å ta Vg1 design og håndverk over to år, hvorpå faglærerne organiserte undervisningen ut fra denne organisatoriske anbefalingen. Uansett om de samarbeider med PPT eller ikke, er resultatet imidlertid det samme for elevene, og mine funn tyder på at de vil møte på utfordringer knyttet til læretiden. Ifølge informantene kan det være svært utfordrende å finne lærebedrifter som tar imot elever med spesielle behov. Mine funn viser også at sårbare elever stiller uten ekstra oppfølging i læretiden og arbeidslivet. Det kan tyde på at frafall blant elever med spesielle behov kan knyttes til denne overgangen.

7.0 Veien videre

Innledningsvis i oppgaven viste jeg til studier som taler både for og imot å inkludere elever med spesielle behov i ordinær undervisning. I denne avgjørelsen er elevens stemme viktig. Ifølge Ropeid (2019) i *Utdanningsnytt.no* lyttes det ikke alltid til eleven. Hun beskriver at elever som ønsker hjelp i klasserommet, likevel ofte sendes ut i en liten gruppe eller alene med lærer. Om en elev ønsker å gå i en ordinær klasse, må lærerne her ha kompetanse til å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, også for de elevene som strever. Bjarnason (2010, s.10) understreker at dette krever en sammenslåing av ordinær og spesialpedagogisk praksis, som innebærer at lærere må samarbeide og eksperimentere for å forbedre dagens opplæring for elever med spesielle behov. Samtidig påpeker Bjarnason (2010, s 14) at:

På tross av at det er noen suksesshistorier, viser vår forskning at det ligger en betydelig fare i at inkludering medfører at eldre elever med særlige behov blir marginalisert i tradisjonelle ordinære skoler.

Min studie gjør det ikke noe enklere å trekke en konklusjon om hvilket tilbud som gir eleven et mest likeverdig og tilfredstillende opplæringstilbud. Det er imidlertid verdt å merke seg at informantene i denne studien beskrev at de ikke hadde nok tid til å følge opp elever som strever i ordinær undervisning. Ifølge Utdanningsforbundet (2019) er det de mest ressurskrevende elevene som slutter, og peker derfor på at det å gi lærerne mer tid til å følge opp den enkelte elev, er et viktig tiltak i kampen mot frafall i videregående skole.

Gjennom min studie har jeg også blitt oppmerksom på andre tiltak som kan forbedre mulighetene for elever med spesielle behov til å bestå en yrkesfaglig utdanning. For det første ser det ut til at elever med spesielle behov strever med å få læreplass. Min studie viser et stort behov for å opprette flere tilrettelagte praksisplasser. Mine funn tyder på at det ikke finnes mange slike, og at elever med spesielle behov ikke får den oppfølgingen de trenger i læretiden. På Utdanningsforbundets nettside (2019) skriver de at:

Elever som ikke får læreplass må tilbys et fullgodt alternativ. Det kan være et mellomår for elever som har behov for å forbedre karakterer i fag, eller det kan være et alternativt 2-årig praksisbasert løp, slik at elevene er bedre rustet til å gå opp til fag eller svenneprøven.

Det kunne også vært interessant å forske videre på hvilke muligheter som finnes i forhold til alternative veier til et kompetansebevis for elever med spesielle behov. Mine funn tyder på at faglærerne er lite bevisste på elevers mulighet til å ta kompetanse på et lavere nivå gjennom lærekandidatordningen (Utdanningsdirektoratet 2015). Amundsen vektla senest i 2014 (s.46) et behov for økt fokus på at elever som strever kan ta delkompetanse og ikke bare full yrkeskompetanse. Slike alternative veier til kompetanse kan kanskje åpne dørene for en mer verdig overgang til voksenlivet for elever med spesielle behov som ikke mestrer hverdagen i den norske enhetsskolen.

8.0 Litteratur

Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.

Amundsen, M.L. (2014). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk* 14(01), 38-46.

Baklien, B. Bratt, C. & Gotaas, N. (2004). *Satsing mot frafall i videregående opplæring*. NIBR-rapport 2004:19. Hentet fra <http://www.hioa.no/extension/hioa/design/hioa/images/nibr/files/filer/2004-19.pdf>

Bandura, A., & Estes, William K. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bargel, H.L., & Samuelsen, A.S., (2007). Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid? Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen. I Vold, E.K & Saltveit, V, (Red) *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. (s. 65-77). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019). Barn og unge med behov for tilrettelegging. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Barn_og_unge_med_behov_for_tilrettelegging/

Barneombudet (2013, 14. oktober). Anmodning om tilsyn med Troms fylkeskommune v/Fylkesutdanningssjefen – spesialundervisning. Brev. Hentet fra <https://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/10/Anmodning-om-tilsyn-med-Troms-Fylkeskommune-Spesialundervisning.pdf>

Barneombudet (2017). *Uten mål og mening*. Barneombudets fagrapport 2017. Hentet fra <https://barneombudet.no/for-voksne/vare-publikasjoner/uten-mal-og-mening/>

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Bjarnason, D. (2010). *Gjennom labyrinten: Hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderende miljø?* Hentet fra <https://vefir.hi.is/dsb/files/2008/03/dora-sprakvask.pdf>

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2018). *Tanker om fremtidens spesialpedagogikk - et tilsvaer til Nordahl-rapporten*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk/fagartikler/2018/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvaer-til-nordahl-rapporten/>

Breilid, N. & Møller Sørensen, P. (2012) Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I Befring, E., & Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. (s.627-643). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Brekke, Idunn, & Reisel, Liza. (2017). The Impact of Birthweight and Adolescent Health on Educational Attainment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 60-75.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L (2010). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design* Cambridge, Mass: Harvard University Press

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods (5th edition)*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget

Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*. 11(1), 50-64.

Bækken Larsen, A.M, (2010). *Jakten på spesialundervisningen*. Evaluering av den spesialpedagogiske tiltakskjeden i den videregående opplæringen i Buskerud. Hentet fra <http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Kvalitetssystem/Jakten%20p%C3%A5%20spesialundervisningen%20-%20evaluering%20av%20den%20spesialpedagogiske%20tiltakskjeden%20i%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20i%20Buskerud.pdf>

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste? : "Det kommer så an på" : Rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk

Damsgard, H.L. og Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Deci, E.L. & Flaste, R. (1995). *Why We Do What We Do. Understanding Self-Motivation*. Penguin Group: New York

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press: Rochester

Dyssegaard, C.B. og Larsen, M.S. (2013). *Viden om inklusion*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning/Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Emanuelsson, L, Persson, B., & Rosenquist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiske området. En kunnskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Forskrift til Opplæringslova (2006). Forskrift til Opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Fossvoll, E.K., Slettahjell, I.S. & Thorshaug, A. (2016, 6.april). En skole uten spesialpedagogikk og spesialundervisning? Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/april/en-skole-uten-spesialpedagogikk-og-spesialpedagoger/>

Granseth, T. (2018, 29. mai). Flere gjennomfører videregående. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>

Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hamre, B., & Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.

Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis*, 1, 41-62. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>

Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. og Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen et spørsmål om målsetninger i konflikt?: Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), 217-233

Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede: lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I Kleven, T.A. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Høst, H. (2012). *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen : Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Vol. 2012/22, Rapport (NIFU : online). Oslo: NIFU.

Kommunal- og forvaltningskomiteen (2014). *Innstilling fra kommunal- og forvaltningskomiteen om kommuneproposisjonen 2015*. (Prop. 95 S 2013–2014) Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2013-2014/inns-201314-300.pdf>

Kommunerevisjonen (2018) *Spesialundervisning i videregående skole*. Rapport 17/2018. Hentet fra <file:///C:/Users/ahca0702/AppData/Local/Temp/Sak%2088%20Vedlegg%20Rapport%2017-2018%20Spesialundervisning%20i%20videregående%20skole.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet / Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Kunnskapsdepartementet (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St. Meld. 16, 2006-2007) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei*. (St. Meld. 20, 2012-2013) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Kvasbø, K (2006). *Særinntakselever i overgangen fra grunnskole til videregående skole. En kvalitativ undersøkelse om hva særinntakselever vurderer som viktige tiltak i overgangen fra grunnskole til videregående skole*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) Kasbø, K, Oslo

Langøy, E.E. (2018). *Livsløp i ulendt terreng? Tidligere særvilkårselevs ferd mot voksenlivet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Læringsmiljøsenteret (2017). *Inkludering – hva innebærer begrepet?* Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>

Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal Akademisk: Oslo

Markussen, E. (2009). Spesialundervisning i videregående virker ikke etter intensjonen- uendret etter Kunnskapsløftet. I Markussen, E. (Red.) *Videregående opplæring for nesten alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I Reegård, K. & Rogstad, J. (Red). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring* (s. 22-50). Oslo:Gyldendal Akademisk.

Markussen, E. F., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C. Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Oslo: NIFU STEP.

Mathiesen, I. og Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Rapport IRIS – 2012/017. IRIS: Stavanger

Meland, A.T. (2011) *Ansvar for egen læring : intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Gøteborg: Göteborg universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis

Melby-Lervåg, M. (2018, 21. desember). Spesialundervisning og tilpasset opplæring: Hva fungerer og hva er problematisk i lovverket? (Blogginnlegg) Hentet fra <http://laeringsbloggen.com/spesialundervisning-og-tilpasset-opplaering-hva-fungerer-og-hva-er-problematisk-i-lovverket/>

Melby-Lervåg (2019, 5. mars). Fem justeringer i utdanning av spesialpedagoger kan gi et bedre støttesystem. (Blogginnlegg) Hentet fra <http://laeringsbloggen.com/fem-justeringer-i-utdanning-av-spesialpedagoger-kan-gi-et-bedre-stottesystem/>

- Melby-Lervåg, M. & Wie, O. B. (2018, 27.april). Glemte dere forskningen, Nordahl? *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2018/04/glemte-dere-forskningen-nordahl>
- Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. *Spesialpedagogikk*. 13 (06) 17-25
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 220-240). Oslo: Cappelen Damm.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!*. Oslo: Gyldendal akademisk
- NOU 2019:3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NSD (2018, 13. oktober). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Olsen, M. H. (2016). *Tilpasset undervisning og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex.
- Olsen, M.I. og Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. New York: John Wiley and Sons Inc
- Repstad, K. (2013). *Yrkesretting av fellesfagene i videregående skole*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Reegård & Rogstad (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo:Gyldendal Akademisk
- Rogstad, J. (2016). Hvorfor skal jeg ta utdanning, når jeg uansett ender med å kjøre taxi? I (Red.) Reegård, K. og Rogstad, J. (2016) *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. (s.131-149). Oslo:Gyldendal Akademisk

Ropeid, K (2019, 28.februar). Ingen plan for å erstatte tapt spesialundervisning. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2019/februar/ingen-plan-for-a-erstatte-tapt-spesialundervisning/>

Ruud, M (2004, 12.mars). Riktig med mye teori i yrkesfag. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2004/mars/--riktig-med-mye-teori-i-yrkesfag/>

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Samfunnsviterne (2018, 25. september). Det spesialpedagogiske tilbudet for barn og unge er for dårlig. Hentet fra <https://www.samfunnsviternhttps://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>

Schibbye, A. (2004). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Skogen, K (2008). Spesialpedagogisk arbeid. Innovasjon med organisasjonsforståelse. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 193-225). Oslo: Cappelen Damm.

Solli, K-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4:1, s. 27 – 45.

Solli, K.A. & Andreassen, R. (2012). «Alle skal bli sett og hørt. Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering». I Arnesen, A-L, & Allan, J (Red.). *Inkludering : Perspektiver I Barnehagefaglige Praksiser* (s. 170-190). Oslo: Universitetsforlaget.

Moen Sund, A.K & Skulberg, H. (2009, 17.august). *Frafall fra fagopplæring - slik yrkesfaglærere ser det*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2009/rapport-12009-frafall-fra-fagopplaring---slik-yrkesfaglarere-ser-det/>

Statistisk sentralbyrå (2018, 29. mai). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>

Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-127). Oslo: Cappelen Damm.

Tangen, R. (2012). Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige læringssituasjoner. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.645-662). Oslo: Cappelen Damm..

Thygesen, R., Briseid, L., Tveit, A., Lansing Cameron, D., & Kovac Bobo, V. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (02), s.103-114.

Tønder, A.H & Skinnarland, S. (2016). *Rekruttering til design- og håndverksfagene*. (Fafo-rapport 10/2016). Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2016/20572.pdf>
UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and quality. Paris: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet (2015) *Lærekandidatordning*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidatordning/>

Utdanningsdirektoratet (2015b). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskiltebehov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet (2018). Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk (DHV1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/DHV1-02/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2018). *Utdanningsspeilet 2018*. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-for-barnehage-og-skole/#fakta-om-videregaende-opplaring>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaendeskoole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstype=--&program=&sammenstilling=1&fordeling=2>

Utdanningsforbundet (2009). *Frafall fra fagopplæring - slik yrkesfaglærere ser det*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_2009_01.pdf

Utdanningsforbundet (2017). *Ressurssituasjonen i videregående opplæring*. Temanotat 2017/5. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/varpolitikk/publikasjoner/temanotat/2017/temanotat_05.2017.pdf

Utdanningsforbundet (2019). *Frafall i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

Vedvik, K (2013, 19. november). Uhørt å spare på de svakeste. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2013/november/--uhort-a-spare-pa-de-svakeste/>

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm.

Wendelborg, C. (2017). *Elever med nedsattfunksjonsevne i videregående skoler*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning

Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning

Wennevold, M. (2008, 19. november). Hvem har ansvar for gråsoneelevne? Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2008/november/hvem-tar-ansvar-for-grasoneelevne/>

Vedlegg 1

Intervjuguide

1. Hvilken bakgrunn har du som faglærer?
(Har du spesialpedagogikk i fagkretsen, og hvor lang erfaring har du som lærer?)
2. Beskriv elevgruppen/klassen din, kort
3. Fortell om hvilken erfaring du har fra å arbeide med elever med behov for spesialundervisning i klasserommet?
4. Opplever du at elevene stort sett er motiverte og engasjerte, eller ser du utfordringer med tanke på engasjement og motivasjon?
5. Når det gjelder elever som får spesialundervisning i ungdomstrinnet, opplever du at disse blir godt nok ivaretatt i videregående skole?
6. **Faglig inkludering:** Hvordan tilrettelegger du for å inkludere alle elevene faglig i klassen?
(Eksempler: undervisningsstrategier som tolærersystem, samarbeid mellom elever, intensiv opplæring, hjelp til vurdering for læring, fleksibilitet, visuell støtte, konkrete, teknologiske hjelpemidler)
7. **Strukturell støtte:** På hvilken måte gir du strukturell støtte i undervisningen?
(Hva skal jeg gjøre, hvor, hvem skal jeg jobbe med, hvor lenge?)
8. **Organisatorisk støtte:** Utvalgte deler av en oppgave? Nivådelte oppgaver? Fleksible arbeidsmåter?
9. **Sosial inkludering:** Hvordan tilrettelegger du for å inkludere alle elevene sosialt?
(Samspill og relasjonsbygging, utfordringer?)
10. **Psykisk inkludering:** I hvilken grad tror du at alle elevene i klassen din føler tilhørighet på skolen?
(Eks. opplever alle vennskap i klassen? Blir eleven anerkjent for personlige egenskaper, ikke bare faglige prestasjoner?)
11. Hvordan er samarbeidet med PP-tjeneste for videregående skole når det gjelder denne elevgruppen?
12. Opplever du at elever med behov for spesialundervisning får god nok oppfølging?

13. Har PPT utformet klare langsiktige mål sammen med eleven, men tanke på læretiden og yrkesvalg?
14. Hvilke muligheter mener du at en elev med spesielle behov har til å fullføre et tilrettelagt ordinært opplæringstilbud, fra vg1 til endt læretid?
15. Hva mener du om Nordahl-utvalgte forslag om organisatoriske endringer av det spesialpedagogiske hjelpetilbudet?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Om elever med særskilte behov i ordinær opplæring ved design og håndverk ”

Bakgrunn og formål

Som del av masterstudiet i Spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, heretter referert til som HiOF, som jeg tar på deltid ved siden av jobb som kontaktlærer i VG1 design og håndverk på Videregående skole, skal jeg levere et spesialpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, der jeg skal benytte meg av intervju som metode.

Jeg har valgt å intervju deg for å få et innblikk i hvordan du opplever at det legges til rette for elever med særskilte behov på design og håndverk, og på den måten få belyst eventuelle behov for endringsarbeid knyttet til hvordan disse elevene blir ivaretatt.

Jeg har valgt å intervju lærere som underviser på design og håndverk ved tre ulike videregående skoler i , og henvender meg derfor til deg, da du representerer denne gruppen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg kommer til å intervju 6-8 lærere ved ulike skoler videregående skoler i . Jeg er på jakt etter å belyse mitt tema, hvordan elever med særskilte behov ivaretas ved ordinære linjer i design og håndverk, gjennom intervjuene. Jeg vil deretter prøve å analysere innsamlet materiale, se på studier som er gjort tidligere, på annen aktuell faglitteratur, og så forsøke å finne indikasjoner på hvordan undervisningen bedre kan tilrettelegges for elever som har behov for ekstra tilrettelegging.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun min veileder vil ha tilgang til dine personopplysninger så lenge studiet pågår. Etter dette vil dine personopplysninger makuleres fra studien. Intervjuet vil spilles inn med diktafon og vil transkribes innen 2 uker. Opptakene vil lagres adskilt fra personopplysninger om deg. Det vil ikke innhentes personopplysninger om deg, utover dem du velger å opplyse om under intervjuet. Under transkribering vil du anonymiseres og etter endt studie vil alle opptak slettes.

Din deltagelse i prosjektet vil inngå i mitt masterarbeid, dine svar vil bli anonymisert, og vil ikke kunne spores tilbake til deg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2018. Alle opptak og personopplysninger om deg vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Takk for at du har samtykket i å delta i et intervju. Dersom du har spørsmål til, eller ønsker å trekke deg fra studien, ta kontakt med meg, Camilla Lyseid på telefon 41126268, eller min veileder på Høgskolen i Oslo og Akershus, Marie-Lisbet Amundsen, Marie.L.Amundsen@usn.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er over 18 år, har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

☒ Jeg samtykker i at intervjuet tas opp på bånd for transkribering.

